

GÖTEBORGS UNIVERSITET
Institutionen för svenska språket

Diskurser och diskurspositioneringar i
det globaliserade klassrummet

Mariella Andersson

Masteruppsats, SSA230, 15 hp
Ämne: Svenska som andraspråk
Vårterminen: 2021
Handledare: Pernilla Andersson Varga

Sammandrag

I dagens globaliserade klassrum möter lärare en heterogen skara elever. Den här studien är skriven inom svenska som andraspråksfältet och det övergripande syftet är att undersöka och synliggöra hur lärare arbetar med ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt på olika högskoleförberedande gymnasieprogram och inom olika gymnasieämnen. Utgångspunkten i studien är att via diskursteorin undersöka vilka diskurser rörande språk, flerspråkighet, höga förväntningar och explicit stöd som framträder i klassrummet via lärare och elevers tal, reflektioner och ageranden och hur lärare och elever positionerar sig själva och varandra i förhållande till de diskurser som framträder.

För att besvara studiens syfte och frågeställningar har fältveckor genomförts i årskurs 2 i en klass på Teknikprogrammet och i en klass på Naturvetenskapsprogrammet. Under dessa fältveckor genomfördes 21 lektionsobservationer och flertalet fältsamtal med elever och lärare. Det som studiens producerade data visar är att det förekommer programdiskurser. Eleverna anpassar sig till den enskilda lärarens klassrumdiskurs och förståelse av explicit stöd samt att det finns en flerspråkighetsnorm där vissa språk och kulturer premieras. Eleverna positioneras som ansvarstagare för sina studieresultat på båda programmen och det förekommer en diskrepans i hur lärare finns tillgängliga under dagar då undervisningen, på grund av Corona, genomförs på distans.

De implikationer som återfinns är att undervisningen inte anpassas utifrån individens förutsättningar och förkunskaper vilket i vidare bemärkelse innebär att skolans likvärdighetsuppdrag inte uppfylls. Kunskapsbidraget i studien är sammanfattningsvis att de nyanlända och flerspråkiga eleverna inkluderas i *vi:et* på nationella program men att det finns ideologier som påverkar lärare på program- och individnivå som i sin tur påverkar elevers rätt till en undervisning där de utvecklas så långt det är möjligt utifrån sina egna förutsättningar. De slutsatser som dras är att lärare i hög grad kan behöva medvetandegöras om hur deras ageranden påverkar handlingsutrymmet för elever på individnivå i klassrummet. De ideologier som formar lärares förståelse för flerspråkighet och explicit stöd behöver diskuteras och problematiseras så att programdiskurser och enskilda klassrumsdiskurser kan utmanas och omformas till förmån för diskurser som gynnar elever i det globaliserade klassrummet.

Nyckelord: *Fairclough, diskurs, diskursanalys, språkideologi, svenska som andraspråk*

Innehållsförteckning

1.	Inledning	1
1.1.	Skolverkets moduler – språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt	2
1.2.	Bakgrund och problembeskrivning.....	3
1.2.1.	Coronapandemins påverkan på Skolsverige.....	5
1.3.	Syfte	6
1.4.	Frågeställningar.....	7
2.	Tidigare forskning	7
2.1.	Att vara elev i det globaliserade samhället	8
2.2.	Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt.....	10
2.3.	Diskurser i det globaliserade klassrummet	12
2.3.1.	Språkideologier i det globaliserade klassrummet.....	13
2.3.2.	Det svenska språket och 'det svenska' som norm.....	15
2.4.	Diskurspositioneringar i det globaliserade samhället	18
2.5.	Gynnsamma diskurser i det globaliserade klassrummet	20
3.	Teoretiskt ramverk	22
3.1.	Faircloughs diskursteori	22
3.1.1.	Diskurspositioneringar	23
3.1.2.	Critical Discourse Analysis (CDA).....	24
3.1.3.	Begrepp relaterade till diskursteorin	26
4.	Metod	27
4.1.	Urval & avgränsning.....	27
4.1.1.	Läroarbakgrundens påverkan i fältarbetet.....	29
4.1.2.	Deltagare i studien.....	30
4.2.	Metodval	33
4.2.1.	Lektionsobservationerna	34
4.2.2.	Fältanteckningar & ljudupptagningar.....	35
4.2.3.	Fältsamtalen.....	37
4.3.	Bearbetning av data.....	38
4.3.1.	Analysförfarande i studien utifrån CDA	39
4.3.2.	Transkriptioner	41

4.4.	Vetenskapliga aspekter i relation till metodvalet.....	42
4.5.	Etiska överväganden	43
4.6.	Reflexivitet.....	45
5.	Resultat.....	47
5.1.	Teknikprogrammet.....	48
5.1.1.	Höga förväntningar som diskurs	48
5.1.2.	Explicit stöttning som diskurs	54
5.1.3.	Flerspråkighet som diskurs.....	59
5.1.4.	Individen i centrum som diskurs	65
5.1.5.	Sammanfattning av resultat Teknikprogrammet	69
5.2.	Naturvetenskapsprogrammet	70
5.2.1.	Höga förväntningar som diskurs	71
5.2.2.	Explicit stöttning som diskurs	78
5.2.3.	Flerspråkighet som diskurs.....	83
5.2.4.	Individen i centrum som diskurs	87
5.2.5.	Sammanfattning av resultat Naturvetenskapsprogrammet.....	90
5.3.	Diskurser & diskurspositioneringar i det globaliserade klassrummet	91
6.	Diskussion.....	99
6.1.	Studiens huvudsakliga resultat.....	99
6.2.	Resultat kopplat till samhälleliga språkideologier	103
6.3.	Kunskapsbidraget från studien.....	105
6.4.	Metoddiskussion	107
6.5.	Sammanfattande slutsatser & vidare forskning	109
	Litteraturförteckning.....	111
	Bilagor	
	Bilaga 1 – Observationsschema	117
	Bilaga 2 – Informationsbrev och samtycke	119

Figurer

Figur 1: Sundström Rask – CDA analysförfarande

Figur 2: Gynnsamma diskurser i det globaliserade klassrummet

Figur 3: Studiens analysförfarande utifrån CDA

Figur 4. The Recursive Process in Doing Ethnography: Theory and Practice

Tabellförteckning

Tabell 1: Observerade lektionstillfällen på Teknikprogrammet

Tabell 2: Observerade lektionstillfällen på Naturvetenskapsprogrammet

Tabell 3: Sammanställning av deltagande lärare i studien

Tabell 4: Sammanställning av deltagande elever i studien

Tabell 5: Sammanställning över elever som citeras eller refereras till under resultatavsnittet

Diagram

Diagram 1: Höga förväntningar som diskurs

Diagram 2: Explicit stöttning som diskurs

Diagram 3: Flerspråkighet som diskurs

Diagram 4: Individen i centrum som diskurs

1. Inledning

I det inledande avsnittet ges en inblick i den skola studien genomförs på och här redogörs för det arbete som regeringen och Skolverket genomfört för att öka likvärdigheten i skolan för nyanlända och flerspråkiga elever i Sverige. Bakgrunden till det ökade antalet flerspråkiga elever i skolan belyses och den tillvaron som skolan i Sverige befunnit sig i under Coronapandemin. Vid upprepade tillfällen har regeringen beslutat att ge stöd till skolhuvudmän för att förbättra måluppfyllelsen för nyanlända och flerspråkiga elever¹ då Skolinspektionens granskningar och rapporter (se t.ex. Skolinspektionens rapport 2009:3, dnr 2013:2272, rapport 2014:3 samt dnr 2014:2380) visat brister vad gäller undervisningen av dessa elever². För att implementera dessa beslut har Skolverket inlett systematiska insatser i skolor för att utveckla huvudmännens förmåga att erbjuda likvärdig undervisning.

Skolan, där följande studie genomförts, deltar i en av dessa insatser tillsammans med Skolverket. Projektet startade våren 2019 med en nulägesanalys utifrån verksamhetens behov där lärare och elevers åsikter togs tillvara. Det framkom via enkäter, intervjuer och workshops att lärare eftersökte metoder för att möta den heterogena grupp elever som finns i dagens klassrum vad gäller socioekonomiska förutsättningar samt etnisk mångfald. En av utvecklingsåtgärderna blev då att öka kompetensen hos samtliga lärare på skolan vad gäller användning av ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt i undervisningen. Ett arbetssätt tänkt att gynna samtliga elever i dagens heterogena och globaliserade klassrum. Då projektet inleddes gjordes en magisteruppsats (se Andersson 2019) avgränsad till ett av yrkesprogrammen på skolan, där olika utmaningar och utvecklingsområden identifierades gällande undervisningens utformning i relation till nyanlända och flerspråkiga elever. Nu två år senare har samtliga av skolans lärare arbetat kollektivt

¹ Senaste beslutet är taget 2019-11-14, dnr U2019/03787/S

² För att räknas som nyanländ elev ska individen anlant till Sverige i skolålder, benämningen nyanländ upphör efter fyra års skolgång i landet (Skollagen 3 kap. 12 §, SFS 2010:800)

med Skolverkets moduler³ kopplade till språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt. Ett utvecklingsarbete skolans förstelärare och rektorer aktivt involverats i. Nedan redogörs innehållet från dessa moduler kortfattat för att belysa vilka verktyg och teorier lärarna tagit del av.

1.1. Skolverkets moduler – språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt

Modulen⁴ som skolan i studien genomfört tar upp vad ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt kan innebära i gymnasieskolans olika ämnen. Modulen består av 8 delmoduler, som samtliga innefattar att läsa en artikel, diskutera artikeln tillsammans med ämneskollegor och därefter planera en undervisningsaktivitet utifrån innehållet. Aktiviteten utvärderas på nästföljande ämnesträff. Fokus i modulerna är att stärka elevernas förmåga både vad det gäller lyssna, samtala, läsa och skriva i olika ämnen. I artiklarna presenteras skillnaden mellan ämnesspråk och vardagsspråk och ämneslärares ansvar för att explicit undervisa i det ämnesspecifika språket och i de ämnesspecifika texttyper som förekommer både vad det gäller läsning och skrivning. Stöttning, kontextualisering, visualisering, lärandezonen (med hänvisning till Vygotskys proximala utvecklingszon) och språklig interaktion är återkommande begrepp.⁵ Att arbeta utifrån EPA-modellen⁶ och strukturerade samtal i mindre grupper samt genreskrivande (cirkelmodellen) och processkrivande presenteras.

I texterna problematiseras skilda skolkulturer och vikten av att undervisa explicit utifrån de förväntningar och krav som finns i det svenska skolsystemet: såsom kritiskt tänkande, resonering, eget ansvar och grupparbeten. Tre av delmodulerna fokuserar på läsandet och där framhävs skolans kompensatoriska uppdrag gentemot elever som kommer från hem där läsande och skrivande inte är en självklarhet. Att arbeta utifrån

³ https://larportalen.skolverket.se/#/modul/5-las-skriv/Gymnasieskola/018_sprak-o-kunskapsutvecklarb

⁴ https://larportalen.skolverket.se/#/modul/5-las-skriv/Gymnasieskola/018_sprak-o-kunskapsutvecklarb

⁵ Flertalet av referenserna och forskningen i modulens artikelserie hänvisas det till i avsnitt 2 i den här studien

⁶ E = enskilt P = par A = alla

elevernas förkunskaper lyfts fram som en framgångsfaktor, samt att explicit undervisa i lässtrategier och skrivmallar. Det ges konkreta exempel och till vissa av delmodulerna finns filmklipp från autentiska lektioner. Den sista artikeln i modulen sammanfattar modularbetet med orden ”i modulens olika delar har konkreta didaktiska redskap tagits upp rörande samtalande, läsande och skrivande [...] tillgången till redskap ger läraren stöd och alternativ, samtidigt som behovet av anpassning [till det egna ämnet] ger utrymme för kreativitet, kritisk reflektion och självständighet”. Vidare avslutas artikeln med definitionen av att ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt innebär att läraren planerar, förbereder, strukturerar, synliggör, stöttar och följer upp elevernas språkanvändning. Det betonas att modulen är baserad på ett sociokulturellt perspektiv på lärande.

1.2. Bakgrund och problembeskrivning

I den här studien förekommer elever med skilda bakgrunder. De kan klassificeras som nyanlända, flerspråkiga, svenskfödda med både utlandsfödda eller svenskfödda föräldrar. Under hösten 2015 kom cirka 71 000 asylsökande barn och ungdomar till Sverige, vilket var en större mängd än tidigare år.⁷ Det har skapat nya utmaningar för lärare i mötet med de heterogena elevgrupper de möter i det globaliserade klassrummet⁸ idag. De nyanlända eleverna har rätt till skolgång i landet och det svenska utbildningssystemet har en skyldighet, enligt Skollag 1 kap. 9 §, att erbjuda dessa elever en likvärdig utbildning som tillgodoser deras individuella behov (SFS 2010:800). Syftet med den här studien är att undersöka och synliggöra hur lärare arbetar med språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt på olika högskoleförberedande gymnasieprogram och inom olika gymnasieämnen.

Enligt läroplanen för gymnasiet (Skolverket 2011) ska eleverna i samtliga ämnen ges stöd i sin språk- och kommunikationsutveckling. Skolverket (2012) poängterar dock att formuleringarna i gymnasieskolans läroplan skiljer sig från de obligatoriska

⁷ 162 877 personer sökte asyl under 2015, varav 70 384 var barn enligt Migrationsverket (2016).

⁸ I uttrycket *det globaliserade klassrummet* inkluderas samtliga elever oavsett bakgrund, uttrycket kommer användas som en påminnelse om att studien undersöker klassrum på gymnasieprogram som innefattar både nyanlända elever, flerspråkiga elever, svenskfödda elever med både svenskfödda och utlandsfödda föräldrar.

läroplanernas. I grundskolans läroplan uttrycks det explicit att språk, lärande och identitetsutveckling hänger samman medan det i gymnasieskolans läroplan står att skolan ska bidra till att eleverna utvecklar en förtrogenhet med Sveriges kultur och historia samt att det svenska språket ska befästas genom undervisning i skolans ämnen. Innebörden i detta blir i princip densamma som i övriga läroplaner, dvs. att gymnasieskolans samtliga lärare har ett gemensamt uppdrag att bidra till att eleverna utvecklar sitt svenska språk.

Bunar (2010) skrev på uppdrag av Vetenskapsrådet en forskningsöversikt om nyanlända elever i den svenska skolan. Bunar (2010:115) nämner att det behövs undersökningar av lärandeprocesser och relationer, tvärvetenskapliga studier där pedagogik och samhällsvetenskapliga discipliner finns representerade, undersökningar av lärares attityder gentemot nyanlända och hur dessa påverkar lärarnas pedagogiska praktiker och kommunikationsmönster samt den interkulturella pedagogikens möjligheter och begränsningar. Det har gjorts forskning sedan dess, och det finns omfattande kunskap idag om hur skolor bör hantera flerspråkighet och samhällets kulturella mångfald (se Axelsson 2013), men fortfarande visar Skolinspektionens rapporter från både 2009 och 2014 att det ofta saknas en evidensbaserad organisering av undervisningen för nyanlända och flerspråkiga elever.

I Skolinspektionens rapport (2014) framkommer det att undervisningen av nyanlända främst brister vad gäller utmaningar, individanpassningar och stimulans. Det saknas tillgång till studiehandledare och lärare saknar kunskap om hur de ska anpassa sitt språk till förmån för de nyanlända och flerspråkiga eleverna (jfr Sharif 2017, Nilsson Folke 2017, se även Hélot 2015:223). För att lyckas i undervisningen menar Skolinspektionen (2009:3) att det krävs en samsyn vad gäller förhållningsätt och ansvar gentemot elevgruppen. Skolinspektionen (2014) betonar vikten av fortbildning och kollegialt lärande samt att rektorn tar ansvar kring nyanlända elever. Vidare nämner de vikten av hur gruppen nyanlända ses på den egna skolan, som en tillgång eller som ett problem.

Ofta får de nyanlända och flerspråkiga eleverna ett förenklat material som är baserat på den svenska kulturen där det inte ges möjlighet för eleverna att dela med sig av sina egna erfarenheter, vilket försvårar förståelsen för lektionsinnehållet (Skolinspektionen 2014). Skolverket (2012) menar att mottagande lärare ofta

förväntar sig en ”färdig produkt” när de möter en nyanländ elev, dvs. att den nyanlända eleven jämförs med svenskfödda elever. Det är av vikt att forskning inom andraspråksfältet belyser de eventuella maktskillnader som påverkar elevernas förutsättningar att bli delaktiga i samhället (Norton & McKinney 2011:73) och undersökningen i studien belyser bl.a. relationen mellan elever i det globaliserade klassrummet och det sunda förnuft som styr utrymmet som delas av lärare och elever. Detta kopplas sedan samman med forskning rörande ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt. Studien kommer belysa hur elever i det globaliserade klassrummet deltar och förhandlar i de olika rollerna de tar eller tilldelas inom den gemensamma klassrumsdiskursen (se Norton 2013:103) och huruvida det finns en likvärdighet i undervisningen trots elevernas heterogena bakgrunder.

1.2.1. Coronapandemins påverkan på Skolsverige

Under våren 2020 bröt coronapandemin ut och förändrade världen, inkluderat Sverige och Skolsverige. I mars 2020 gav regeringen i samråd med Folkhälsomyndigheten en rekommendation⁹ om att gymnasieskolorna skulle övergå till distansundervisning¹⁰. I en rapport från Skolinspektionen (2020:6) återges hur gymnasieelever i Sverige upplevt ett bristande lärarstöd och sämre kommunikation med lärarna under distansstudierna. Svårigheterna har varit särskilt påtagliga för elever med svenska som andraspråk. Det Skolinspektionen (2020:5) funnit i sin undersökning av senaste årets distansundervisning är att eleverna upplevt en känsla av ensamhet och bristande motivation. Eleverna saknar interaktionen med klasskamrater och det lyfts fram i rapporten att elever är mindre nöjda på de skolor där eleverna själva förväntas signalera till lärare och/eller elevhälsa om de är i behov av stöd (Skolinspektionen 2020:6). Nackdelar med distansundervisningen har, förutom bristande lärarstöd och bristfällig kommunikation med lärare, gett en högre arbetsbelastning för eleverna då det i högre utsträckning givits ut enskilda skriftliga uppgifter. Skolinspektionen (2020) understryker vikten av att fortfarande arbeta individanpassat, samt att försöka

⁹ Från 2020-03-18 gällde rekommendationen, fram till 2020-06-15.

¹⁰ *Distansundervisning* definieras här som både fjärr- och distansundervisning, dvs. undervisning över Internet oavsett om det sker i realtid eller ej.

få till likartad undervisning och nyttja de digitala verktyg som finns med exempelvis smågruppsrum¹¹. Andra viktiga faktorer för att motivera eleverna är att se till att fråga hur de mår, skapa rum där elever kan prata med varandra utanför lektionstid, samt föra en dialog med eleverna om hur skolan arbetar för att tillgodose deras behov. Vikten av att ta in de elever som är i behov av skolmiljön för att lyckas med sina studier understryks.

Skolan i den här studien har kontinuerligt följt rekommendationerna från Folkhälsomyndigheten och regeringen och samtliga gymnasieelever genomförde nästan tre månaders distansstudier under vårterminen 2020. Från höstterminen fram tills idag har skolan haft blandad undervisning utifrån de uppdaterade rekommendationerna. Arbetet med de språk- och kunskapsutvecklade modulerna från Skolverket påbörjades under våren 2020 och under hösten 2020 genomfördes majoriteten av de kollegiala ämnesträffarna via Zoom. Under mars månad 2021 genomfördes den sista av de åtta modulerna.

På skolan och de program där studien genomförts är andelen nyanlända och flerspråkiga elever hög¹². I det inledande skedet av projektet med Skolverket framkom utmaningar och utvecklingsområden rörande undervisningens anpassning till förmån för elever med svenska som andraspråk. Arbetet med Skolverkets moduler rörande språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt har pågått mitt under pandemin och har på olika sätt påverkats av den distansundervisning som kommit till följd. Den här studien kommer följa två klasser på skolan som har blandad undervisning, där några dagar sker på plats och några dagar sker via distansstudier.

1.3. Syfte

Det övergripande syftet i studien är att via lektionsobservationer undersöka och synliggöra hur lärare arbetar med ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt på olika högskoleförberedande gymnasieprogram och inom olika gymnasieämnen.

¹¹ Ofta kallat break-out-rooms

¹² 16,4 % av eleverna på skolan på nationella program läser svenska som andraspråk under läsåret 2020-2021, dock finns det vissa utlandsfödda elever som väljer att läsa svenska. 2019 läste 18,63% svenska som andraspråk av skolans elever. Jämförelsevis på riksnivå är 17,33% av eleverna på nationella program födda utomlands.

Ansatsen i studien är att via diskursteorin utröna huruvida en kollegial utvecklingsprocess via Skolverksmoduler leder till ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt i klassrummet som därmed skapar diskurser som gynnar elever i det globaliserade klassrummet.

1.4. Frågeställningar

- Vilka diskurser rörande språk, flerspråkighet, höga förväntningar och explicit stöttning framträder i klassrummet genom lärare och elevers tal, reflektioner och ageranden?
- Hur positionerar lärare och elever sig själva och varandra i förhållande till de diskurser som framträder i klassrummet?

2. Tidigare forskning

För att skapa en förståelse för studiens syfte och frågeställningar ges i detta avsnitt en bakgrund till hur det är att vara nyanländ och flerspråkig elev i Sverige men också en generell bild av att vara en elev i det globaliserade klassrummet. Aktuella siffror för hur många nyanlända och flerspråkiga elever som tar studenten på nationella program presenteras och en bild av de diskurser som genomsyrar svensk skola synliggörs. Ett urval av forskning som gjorts för att utveckla undervisningen till förmån för nyanlända och flerspråkiga elever samt elever generellt sammanfattas för att skapa en bild av hur undervisning bör bedrivas i dagens globaliserade klassrum. Där konkretiseras definitionen av ett *språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt* både via tidigare forskning och litteratur som används inom lärarutbildningen. Bakgrunden till de diskurser som presenteras i avsnittet lyfts fram via ett underavsnitt om språkideologier i samhället och studier som påvisar att det fortfarande är det svenska språket och '*det svenska*' som är norm i dagens klassrum. Till sist presenteras en figur om gynnsamma diskurser i det globaliserade klassrummet (figur 2) som sammanfattar avsnittet om tidigare forskning. Figuren används sedan vid analysen av studiens producerade data.

2.1. Att vara elev i det globaliserade samhället

I dagens klassrum i Sverige bör det öppna, mångkulturella och komplexa samhället återspeglas (Hajer & Meestringa 2014:24). Andelen andraspråkselever ökar och därmed ökar kraven på lärare att möta dessa utifrån ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt (Gibbons 2018:219). Att klassificeras som flerspråkig eller nyanländ elev är ett förenklat synsätt på de individer som av olika anledningar flyttar till Sverige. De utlandsfödda eleverna består av papperslösa, asylsökande, kvotflyktingar, ensamkommande, arbetskraftsinvandrare och dessa har varierande grad av skolerfarenheter med sig (Bunar 2015:13, jfr Axelsson 2013:548). Nyanlända elever har svårt att få behörighet till gymnasiet. Av de som invandrat efter skolstart blev 52.0% behöriga till gymnasiet år 2014, och av de som anlant i högstadieålder blev 26.0% behöriga (Bunar 2015:10)¹³. Av de invandrade elever som påbörjade sina studier på ett nationellt gymnasieprogram 2016 tog 44,7% studenten efter 3 år. Av de nyanlända eleverna tog 14,0% studenten efter 3 år.¹⁴ Att bemöta eleverna utifrån deras erfarenheter och stötta och utveckla dem utifrån deras befintliga kunskaper är grunden till meningsfullt deltagande i undervisning (García & Flores 2015:232).

Sverige har skollagar som ligger i framkant vad gäller nyanlända och flerspråkiga elevers lärande, exempelvis rätten till modersmålsundervisning, undervisning i svenska som andraspråk samt rätten till studiehandledning (Cummins 2017:134f). Dock visar undersökningar och rapporter att lagarna inte tillämpats i den utsträckning de borde (se t.ex. Skolinspektionens rapport 2009:3, dnr 2013:2272, rapport 2014:3 samt dnr 2014:2380). Axelsson (2013:547) påtalar att det fortfarande finns en diskrepans mellan flerspråkighetsforskningen och den utbildning som erbjuds (jfr Hélot 2015:214). Nilsson Folke (2017:96) finner i sin avhandling där nyanlända får beskriva sin skolgång att de reguljära klasserna i regel har höga förväntningar men liten stöttning samt att klassrummen har en enspråkighetsnorm där endast svenska

¹³ Enligt Skolverkets statistik blev 51,9% av elever invandrade till Sverige efter 2011 behöriga till gymnasiet våren 2020 och av nyinvandrade elever (dvs. nyanlända elever) 31,8%. URL: [Behörighet till gymnasieskolans nationella program för elever som avslutat årskurs 9 läsåret 2015/16-2019/20 \(XLSX\)](#)

¹⁴ Statistik från Skolverket, URL: [Slutförd utbildning och studieresultat - examen, studiebevis och grundläggande behörighet - inom 3 år för elever som började år 2016. \(XLSX\)](#)

tillåts. Den svenska skolan har under lång tid utgått från föreställningen om ett språk, ett folk och en nation (Sharif 2017:17). Cummins (2017:152) hävdar att vissa skolor utformas utifrån ovetenskapliga ideologier vad gäller flerspråkighet, istället för utifrån det lagstiftning och forskning säger.

Fairclough (1996:233) menar att i de flerspråkiga klassrummen finns de individer som har minst fördelar i samhället och att dessa har flest erfarenheter av maktdiskrepans utifrån sina nationaliteter (jfr Ortega 2009:243). Därför är det av största vikt att skolor bemöter dem utifrån att de har kompetenta identiteter och ger dem möjligheter att skapa sig positiva självbilder i det nya landet (se Ortega 2009:243, jfr Norton & McKinney 2011:74). Det är skolan som lär de nyanlända eleverna om det svenska samhällets normer och värderingar och de får kunskap om sina rättigheter och skyldigheter (Sharif 2017:20, jfr Norton & McKinney 2011:77). På så sätt kan eleverna ges tillgång till det nya samhällets diskurser och ges möjligheten att bli delaktiga medborgare och ta makten över sina liv (Winlund 2019:143).

Bunar (2010:36) skriver i forskningsöversikten om nyanlända elever i den svenska skolan att den elevkategorin med bristande språkkunskaper och bristande information ofta har svårt att göra sig hörda och att på egen hand påverka sin skolsituation. De nyanlända och flerspråkiga eleverna ska inte bara lära sig det nya språket, den nya skolkulturen och genomföra sina studier. De ska också försöka anpassa sig för att räknas in som en del av skolans ”riktiga” elever (Sharif 2017:36, jfr Ortega 2009:250). Begreppet *likvärdighet* förekommer i läroplanen och kan tolkas som *samma undervisning* men det kan och bör tolkas som *samma möjligheter*, där elever behandlas likvärdigt trots deras olikheter (Axelsson 2015:98).

Maktdiskrepansen i samhället och kunskapsglappet som nyanlända och flerspråkiga elever bär med sig in i klassrummet (se Bunar 2010:45, jfr Axelsson 2013:554) är således något lärarna bör beakta och anpassa sin undervisning till, inte ett ansvar att ålägga eleverna själva. Detta är något som påverkar samtliga elever i det globaliserade klassrummet. De nyanlända eleverna i Nilsson Folkes (2017:97) undersökning påtalar att de tystar sig själva av rädsla för att visa att de inte förstår eller för att säga eller uttala något fel. Tystnad i klassrummet kan i vissa fall vara ett implicit sätt att vägra en position som tilldelas (jfr Siekkinen 2021:159f). Axelsson (2013:572) betonar att det är skolornas ansvar att ge de nyanlända och flerspråkiga

eleverna en likvärdig utbildning där varje elevs förutsättningar och behov beaktas, vilket är en rättighet samtliga elever i klassrummet har.

När eleverna börjar på gymnasiet förväntas de kunna ett ämnesrelaterat språk på hög nivå och en ökande nivå av abstrakta begrepp i alla ämnen (Gibbons 2018:27). För en nyanländ elev beräknas det ta fem år att lära sig det skolrelaterade språket medan vardagsspråket tar ett till två år (Cummins 2017:41). Därför är det av största vikt att alla lärare är medvetna om hur de bästa sätt kan anpassa sin undervisning utifrån den heterogena elevgrupp de står inför. Nedan konkretiseras, utifrån tidigare forskning och teorier om undervisning, hur undervisning kan utformas utifrån ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt.

2.2. Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt

Skolverket (2012:9) poängterar att för nyanlända elever som påbörjar gymnasiet måste hänsyn tas till att dessa har en särskild utmaning i att erövra det svenska språket samtidigt som de ska lära sig innehållet i andra ämnen på detta språk. I gymnasieskolans läroplan finns det ett mål att ”varje elev ska kunna använda sina kunskaper som redskap för att formulera, analysera och pröva antaganden och lösa problem, reflektera över sina erfarenheter och sitt eget sätt att lära”. Skolverket (2012:10) skriver att det målet inte är möjligt att uppnå om undervisningen i de olika ämnena inte innefattar språkliga aspekter. Likaså betonar styrdokumentet att ”eleverna ska ges möjligheter att utveckla ett språk som krävs för det aktuella yrket eller för högskolestudier”, vilket innebär att lärarna i samtliga ämnen medvetet behöver arbeta med alla elevers språkutveckling (Skolverket 2012:11).

Det som kännetecknar en språk- och kunskapsutvecklande undervisning är att ge eleverna utrymme att diskutera, tillåta hög elevaktivitet på lektionerna, motivera eleverna utifrån deras förkunskaper, ge rikligt med exempel, mallar och strategier för lärande, integrera läsande och skrivande i alla ämnen och skapa förståelse för texters struktur och ordförråd samt använda sig av formativ bedömning i alla undervisningssituationer (Cummins 2017:60f, Gibbons 2018:39f). Det språk- och kunskapsutvecklande arbetssättet förutsätter ett sociokulturellt perspektiv på lärandet, där grundantagandet är att eleverna med hjälp av stöttning kan nå längre än utan och att stöttningen kan utveckla eleverna till att delta i nya situationer (Gibbons 2018:42).

Vygotsky anses vara en av grundarna till det synsätt där lärande främst ses som en samarbetsaktivitet som sker i en viss sociokulturell miljö mellan individen och en mer kompetent deltagare och det är det synsättet som influerat andraspråksfältet (Ortega 2009:218, 251).

Vygotsky använder begreppet *den närmsta utvecklingszonen*¹⁵ medan Gibbons (2018:42) väljer begreppet *stöttning*¹⁶ för att beskriva samspelet mellan lärare och elev i klassrummet. Cummins (2017:29) framhåller begreppet stöttning i relation till språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt och menar att i det globaliserade klassrummet innebär det att ta tillvara elevernas flerspråkighet, stärka det kunskapsrelaterade språket och stötta förståelsen och produktionen av språk i alla ämnen. Där nämner han demonstrationer, konkreta studiebesök och visuellt stöd som viktiga faktorer (jfr Gibbons 2018:194, Axelsson 2015:87¹⁷). Enligt Gibbons (2018:43) innefattar stöttning tillfällig handledning, förklaring av begrepp från konkret till abstrakt, förklaringar för hur eleverna ska jobba eller lära sig något nytt, framtidsorienterat synsätt där eleven fokuseras mot sina framtida kunskaper och inte stagnerar i nuläget. Att utgå från elevernas förkunskaper är av vikt för att stärka dem i deras identiteter och för att ge eleverna möjligheter att ta kontroll över sitt lärande (Axelsson 2013:549, jfr Cummins 2017:114).

Att bli litterat i ett ämne innebär inte att enbart förstå begrepp, utan det handlar om att förstå begreppen i de ämnesspecifika sammanhangen samt att kunna använda begreppen på egen hand på adekvata sätt. I mötet med flerspråkiga elever är metaspråket av extra vikt – ett språk för att prata om språket (Fairclough 1996:241). Att som andraspråkselev tillägna sig den förmågan kräver explicit undervisning i att både läsa och skriva texter i alla olika skolämnena (Gibbons 2018:82). Hajer och Meestringa (2014:25) påtalar att tryckta läromedel aldrig kan passa alla olika elever, därför är interaktion och gemensamt arbete med eleverna av största vikt. Det är när läraren hör eleverna läsa, prata och skriva som läraren kan få en bild av elevernas förståelse av undervisningsmaterialet. Då kan lärare och elever tillsammans växla

¹⁵ Zone of proximal development (ZPD) och på svenska ibland kallad den proximala utvecklingszonen (se Ortega 2009:224)

¹⁶ Scaffolding på engelska

¹⁷ Axelsson hänvisar till Vygotsky och *zone of proximal development* (ZPD)

mellan ett vardags- och ett ämnesspråk (Axelsson 2015:84, jfr Gibbons 2018:82).

Loeb Henning m.fl. (2016) genomförde en pilotstudie inriktad mot språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt på gymnasiala yrkesutbildningar. I sina lektionsobservationer fann de att lärare överlag dominerade talutrymmet och att väntetiden för eleverna att svara var kort vilket hämmar elevernas språk- och kunskapsutveckling (se Gibbons 2018:197, 208). För att eleverna ska ges möjlighet att utveckla sitt skolrelaterade språk behövs möjligheter till interaktion och uppmuntran samt feedback från läraren (Loeb Henning m.fl. 2016:6). Andra framgångsrika exempel som lyfts fram i studien är gruppdiskussioner där eleverna ges möjlighet att formulera, omformulera, förtydliga och gott om tid att uttrycka sig (jfr Gibbons 2018:41, Axelsson 2015:131). En variation av arbetssätt i klassrummet som helklass, grupparbete, pararbete, enskilt arbete gynnar alla elever (Gibbons 2018:100). Viktigt som lärare är att undervisa explicit om vad som förväntas av eleverna i ett grupparbete. Elever från andra skolkulturer kan ha svårt att förstå sina roller i en grupp (Gibbons 2018:216).

Framgångsfaktorer i undervisningen är att lärare kontinuerligt gör formativa bedömningar i klassrummet och ställer fördjupande frågor till eleverna i helklass, vilket innebär att läraren behöver cirkulera och ställa öppna frågor till enskilda elever och ge kommentarer och respons på det lärande som sker (Loeb Henning m.fl. 2018). Vidare behöver läraren ha högt ställda förväntningar på eleverna och försöka skapa stödstrukturer så att eleverna når kunskapskraven (ibid.). Talutrymmet behöver fördelas så att alla elever kommer till tals och att inte några elever, eller läraren själv, dominerar lektionstiden. Alla elever behöver få chansen att bli engagerade och vara aktiva (se Loeb Henning m.fl. 2018). Gibbons (2018:186) framhåller att den tid som läggs i klassrummet på stöd och språkstöttning lönar sig i längden då lärarna behöver lägga mindre tid på att rätta, bedöma och samla in kompletteringar eftersom eleverna med stöd under processen producerar bättre.

2.3. Diskurser i det globaliserade klassrummet

Fairclough (1992:13) menar att klassrummet har en speciell diskurs som innefattar vissa förutbestämda regler: att lära sig något, en överföring av kunskap, ett utbyte av kunskap och sedan handlingar och ageranden kopplade till detta. Den diskursen

skapar begränsningar i vad som förväntas och startar redan med de givna roller som finns: lärare och elever som i sig innehåller en maktdiskrepans, samt med de maktrelationer som för tillfället återfinns i samhället som förstärks eller utmanas i klassrummet (Fairclough 1992:15, 2015:68f, Blommaert & Bulcaen 2000:451, Hornberger 1995:235). Fairclough (1992:154) exemplifierar rollerna med att läraren har större utrymme att ge order, information, sätta agendan och ställa frågor samt kontrollera beteenden än vad eleverna har. Det i sin tur leder till att eleverna är mer begränsade i handlingsutrymmet än vad läraren är, och därmed har de mindre möjligheter att förändra den omgivande diskursen än vad läraren har. Anledningen till att detta fungerar är för att både lärare och elever accepterar det sunda förnuft och de strukturer som skapat klassrumsdiskursen och de roller som återfinns där. På så sätt fastställs och fortsätter sociala strukturer (Fairclough 1996:38, 2015:68f). I följande två underavsnitt beskrivs först språkideologier i relation till diskurser och sedan diskurserna 1) det svenska språket som norm och 2) *'det svenska'* som norm.

2.3.1. Språkideologier i det globaliserade klassrummet

En ideologi är skapad utifrån tro och antaganden och ses som *sunt förnuft* av medlemmarna i ett samhälle, vilket gör att ideologier sällan ifrågasätts (Cooke & Simpson 2015:117, jfr Milani 2007:14). I studier av diskurser där just *sunt förnuft* och ideologier studeras analyseras vem som har makten att skapa och omskapa det sunda förnuftet (Cooke & Simpson 2015:117). Språkideologier belyser olika språks värden och status i samhällen och studier av språkideologier synliggör vem eller vilka som styr de språk som värderas (Milani 2007:14). De som styr ideologin har fördelen av den och ser därför inte implikationerna det får för dem som saknar makten att förändra ideologin (Blackledge 2005:177, jfr Milani 2008:14). I många länder idag är det en enspråkighetsnorm som styr och implikationerna detta får för flerspråkiga individer förbises (Cooke & Simpson 2015:118). I samhällen där enspråkighetsnormen får styra finns diskurser rörande den nationella identiteten, kulturen och språket, medan det skapas en diskrepans till *'de andra'*, dvs. de som inte passar in i det sunda förnuftet som råder (Cooke & Simpson 2015:120ff, jfr Milani 2007:30f, Blackledge 2005:175). Detta *sunda förnuft* korrelerar inte heller med verkligheten då den flerspråkighet som oftast återfinns bland invånarna ignoreras (Blackledge 2005:40).

Språkideologier begränsar handlingsutrymmet för de individer som inte talar *rätt* språk och dessa ideologier skapar diskurser som är både synliga och osynliga samt officiella och inofficiella (Blackledge 2005:44). Diskurserna återfinns och framhävs i bl.a. media, debatter, reklam och populärkultur (ibid.). Sverige har ofta blivit beskrivet som ett historiskt homogent land sett till dess medborgare, trots den historiska förekomsten av andra etniska grupper såsom finländare och samer (Milani 2008:28). Dock skedde det ett skifte i Sverige under 1970-talet då mångkultur fick sitt fäste i den svenska migrationspolitiken och där migranter skulle få leva i jämlikhet, valfrihet och samverkan utifrån sina tidigare traditioner och erfarenheter (Milani 2008:29). Trots det och trots att flerspråkighet är en ökande företeelse bland invånarna i flertalet länder i dagens globaliserade värld ses fortfarande flerspråkigheten ofta som ett hot eller ett problem i den samhälleliga debatten (Cooke & Simpson 2015:116, jfr Blackledge 2005:44). Det är en ideologi som återspeglas i debatten i Sverige där migranter ofta nämns i relation till sociala problem: såsom kriminalitet, skolmisslyckanden, arbetslöshet och kvinnoförtryck (Milani 2008:50f, jfr Blackledge 2005:226, se även Siekkinen 2021:49). Det som förbises då blir de talanger, kompetenser och den erfarenhet som individer från andra länder bär med sig och som är en egentlig tillgång i det globaliserade samhället (Cooke & Simpson 2015:126). Det i sig leder till en social orättvisa för flerspråkiga individer (Blackledge 2005:46), då de individer som klassificeras som 'de andra' ofta får bära den negativitet som tillskrivs migranter från olika etniciteter (Blackledge 2005:177).

Som ovan nämns och trots den mångkulturalitet som återfinns i det svenska samhället finns det ett antagande att förstå den svenska kulturen och det svenska språket som en förutsättning för att bli en svensk medborgare (Milani 2008:47). Dock är det inte säkert att detta är tillräckligt för att bli accepterad som medborgare eller delaktig i samhället (jfr Milani 2007:21, Blackledge 2005:46). Ofta handlar språkideologier inte enbart om att tala *rätt* språk, utan diskrimineringen bottnar även i att ha *rätt* uppträdande, klädsel, kulturell utövning och accent (Blackledge 2005:53), och *rätt* hudfärg (jfr Siekkinen 2021:74). Språkideologier handlar således inte enbart om makten i språk utan om makten mellan olika grupper i samhället (Blackledge 2005:179f).

När samhällsklimatet bibehåller synen på 'det oproblematiske självet' och 'de

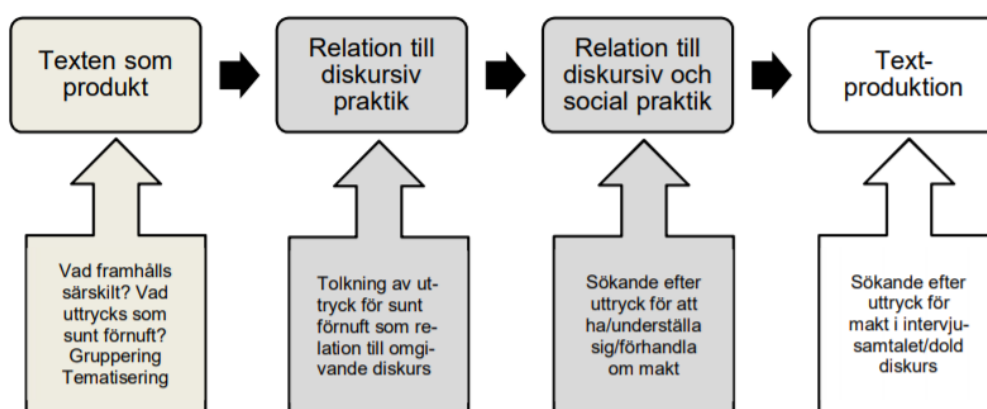
problematiska andra' skapas klassificeringar av 'de andra'. Detta kan stigmatisera individen som blir förpassad till ett kollektiv färgat av attribut och förutfattade meningar, såsom *asiatiska studenter* eller *arabiska lärare* (Cooke & Simpson 2015:122, jfr Milani 2008:37, Siekkinen 2021:44). I vissa länder har enspråkighetsnormen lett till en syn på att de utlandsfödda inte vill anpassa sig och lära sig språket och debatten har då rört sig mot krav på språktest för att uppfylla medborgarskap (Cooke & Simpson 2015:124). Blommaert (1999:432) betonar att det alltid kommer förekomma skillnader mellan majoritetsspråk och minoritetsspråk eftersom majoritetsspråket har en historia av överlägsenhet och används på ett standardiserat sätt i samhällets alla sfärer. Likaså signalerar namnet en nationell standard: såsom engelska – England, tyska – Tyskland etc. (Blommaert 2006:245). Det finns studier som visar att vissa språk värderas högre än andra, exempelvis engelska, franska, spanska och tyska (Gorter & Cenoz 2015:192, jfr Hélot 2015:216, Blackledge 2005:179). Sådana faktorer skapar i sig en maktdiskrepans mellan språk som är svår att påverka. Skolan kan dock göra valet att spegla elevernas flerspråkighet och den globaliserade verkligheten, eller fortsatt stärka diskursen som talar om ett språk och en nation, där de flerspråkiga elevernas förstaspråk och mångkulturella erfarenheter förvisas till hem och fritid (Gorter & Cenoz 2015:184f, jfr Blackledge 2005:229f).

2.3.2. *Det svenska språket och 'det svenska' som norm*

Utmaningarna i dagens klassrum är, som rapporter visar, att skolor brister i organiseringen av undervisning för nyanlända och flerspråkiga elever. Juvonen (2015:155) tar upp två vanligt förekommande diskurser rörande nyanlända och flerspråkiga elever: 1) det svenska språket som nyckel till skolframgång och 2) integration eller anpassning till det svenska samhället, vilka också Sundström-Rask (2018:91) finner i sin studie. Sundström-Rasks (2018) undersökning innefattar halvstrukturerade intervjuer med 41 deltagare, både rektorer, lärare och elever som är involverade i introduktionsverksamhet för nyanlända elever på grundskolan. De genomförda intervjuerna analyseras via analysmetoden *critical discourse analysis*

(CDA)¹⁸. Således kan genomförandet i hennes studie skapa en förståelse för den här studiens val av metod och teoretiskt ramverk även om kontexten och urvalet av deltagare som undersöks till viss del skiljer sig åt. Sundström-Rask (2018:52) beskriver att CDA inte är ett specifikt tillvägagångssätt utan ett kritiskt perspektiv med fokus på maktförhållanden inom diskurser (se Fairclough 1992:225). Nedan i figur 1 återges analysförfarandet Sundström-Rask (2018) använder utifrån CDA. Sundström-Rask (2018) förklarar att i steg 1 riktades uppmärksamhet mot *vad* deltagarna sade rörande introduktionsverksamhet och vad som därmed synliggjordes som *sunt förnuft*.

I steg 2 i analysförfarandet (se figur 1 nedan) analyserades det som lyfts fram som sunt förnuft i relation till vilka diskurser som framträder bland deltagarna (Sundström-Rask 2018:56), där bl.a. diskursen *svenska språket som nyckeln till skolan* synliggjordes. I steg 3 utökades analysen av ageranden och språkval inom diskurser genom att belysa deltagarnas positionering av sig själva och andra och där betonar Sundström-Rask (2018:57) att indikationer på maktförhållanden beaktats. Som exempel lyfts frågor om ansvar och handlingsutrymmen fram. I det sista steget analyserar Sundström-Rask (2018:57) diskurspositioneringen i intervjusamtalet mellan forskare och deltagare för att skapa en uppfattning om *vad* som sägs på grund av den maktrelationen.



Figur 1. Sundström-Rask (2018:55) CDA analysförfarande

Fyra diskurser framkommer i Sundström-Rasks (2018:91) resultat: 1) svenska språket som nyckel till framgång i skolan, 2) anpassning till det svenska skolsystemet som

¹⁸ CDA används som förkortning i den här uppsatsen

nyckel till framgång i skolan, 3) en omfattande invandring som en utmaning, 4) omsorg. Där samtliga diskurser påvisar positioneringar av de nyanlända eleverna som 'de andra' och där svenska språket blir normen medan andra språkkunskaper förbises. I diskurserna som synliggörs framkommer det att lärarna, omedvetet, avsäger sig ansvaret för elevernas progression och istället blir det de nyanlända eleverna som ansvarar för sin skolframgång i det nya landet (Sundström-Rask 2018:97f). Inom diskursen rörande omsorg lyfter flertalet rektorer och lärare de nyanländas behov av att få känna trygghet i de nya landet vilket påverkat elevernas möjligheter att ta sig vidare inom skolsystemet. Placeringar i smågrupper eller speciella förberedelseklasser har motiverats med behov av trygghet och struktur medan det enligt eleverna själva hämmat deras språkutveckling och skapat en inre stress (Sundström-Rask 2018:106). En slutsats Sundström-Rask (2018:121) därmed drar är att skolsystemet begränsar de nyanlända elevernas möjligheter att visa sina resurser och förmågor, och att detta sker av omtanke från lärare och rektorer utan vidare reflektioner över hur deras handlanden och ageranden positionerar eleverna som ett besvär för läraren istället för som en tillgång (jfr Nilsson Folke 2017:99, Sharif 2017:171).

Siekkinen (2021:45) lyfter fram Haglunds (2004) undersökning där de flerspråkiga eleverna upplever att de är avvikare i behov av försvenskning och att det finns en motsägelse i detta då skolan kräver svenskhet samtidigt som eleverna omges av en kulturell och språklig mångfald i skolan och på fritiden. En känsla av förminskning och nedvärdering skapas när eleverna definieras utifrån vad de saknar. Språkliga diskurser, såsom uppmaningar att inte använda sitt förstaspråk eller att bara prata svenska, förstärker maktskillnaden mellan infödda och nyanlända elever. Underförstått positioneras eleverna med svenska som andraspråk utifrån sina brister istället för sin flerspråkiga kompetens eller kognitiva talanger (se Axelsson 2013:571). Att få använda hela sin språkliga repertoar kan underlätta både för att skapa förförståelse och för att ta till sig ny kunskap. I vissa fall kan elever stötta varandra via sina flerspråkighet (García & Flores 2015:242, García & Wei 2014:121). Att tillåta elevernas flerspråkighet i klassrummet är ett sätt att skapa en flerspråkighetsnorm som stärker elevernas identitet, och som bidrar till en acceptans för flerspråkighet som sedan kan avspeglats i elevernas övriga vardagsliv och på

sätt påverka deras attityder kring språk (García & Wei 2014:68, jfr Hélot 2015:216). Om motsatsen sker kan eleverna förlora sin flerspråkighet när deras förstaspråk inte får möjlighet att utvecklas parallellt med deras skolspråk och ämneskunskaper (Hélot 2015:215).

Dock finns det studier som påvisar att vissa elever som kategoriseras som flerspråkiga elever, eller som elever med majoritetsspråket som andraspråk, inte själva ser sig som annat än infödda talare och deltagare i majoritetssamhället (se exempel i Siekkinen 2021:42). Därmed visar studier att det behövs ett handlingsutrymme i klassrummet där individerna själva kan anta den position de känner sig bekväma med. Om läraren positionerar eleverna som flerspråkiga eller utifrån att *de har en annan kultur* och ska representera *sin kultur* och eleverna inte känner igen sig i den bilden skapas en missgynnsam maktobalans (se Siekkinen 2021:43f).

Det som påverkar diskurserna i klassrummet är bl.a. lärarnas erfarenheter och tidigare kunskaper och deras värderingar. Lärarnas attityder och uppfattningar påverkar och påverkas av deras egen skolgång, lärarutbildning och andra kontextuella faktorer (Juvonen 2015:144, jfr Winlund 2019:144). Språkideologier från det omgivande samhället kan således påverka lärares utövning i klassrummet och återspeglar de diskurser som undervisningen begränsas till (Hélot 2015:214). För att synliggöra diskurser och utmana dem i det egna klassrummet behöver läraren utgå från elevernas erfarenheter, skapa en språklig medvetenhet och en social medvetenhet (Fairclough 1996:242). Fairclough (1996:243f) menar att lärare i flerspråkiga klassrum har en möjlighet att förändra diskurser som inte gynnar deltagarna

In the case of empowerment, people who are conventionally excluded from particular types of discourse or particular subject positions within types of discourse, are helped to infringe conventions, without radically changing them, by 'entering' these discourse types or positions. Empowerment [...] can help people overcome their sense of impotence by showing them that existing orders of discourse are not immutable.

Fairclough (1996:243f)

2.4. Diskurspositioneringar i det globaliserade samhället

Det är samspelet mellan lärare och elever som har det största inverkan på om en elev kommer att lyckas eller misslyckas i skolan (Cummins 2017:173), men som

nämnts har maktförhållanden i samhället en inverkan på skolans utformning och de relationer som förekommer i klassrummet (Cummins 2017:159, Axelsson 2013:548). Cummins (2017:159) menar, liksom Fairclough, att samspelet mellan lärare och elever antingen kan utmana eller upprätthålla ojämlika maktförhållanden. Hur lärare svarar elever kan antingen hjälpa eller stjälpa inläringen och sättet att tilltala elever positionerar dem på olika sätt: antingen som likvärdiga samtalspartners och framgångsrika elever eller i värsta fall sådana som inte lyssnas på (Gibbons 2018:192, jfr Norton & McKinney 2011:75). Lärare gör val i sitt eget klassrum om hur de positionerar sig själva i relation till mångfaldsfrågor och dessa val påverkar sedan identiteten hos de nyanlända och flerspråkiga eleverna (Cummins 2017:164, jfr Axelsson 2013:565). Sharif (2017:170) finner i sin studie att elevernas uppfattningar om sig själva och andra i hög grad påverkas av lärarnas värderingar, ordval och omdömen. Eleverna själva tar en risk om de utmanar den diskurs eller de positioneringar som de tilldelas av läraren och eleverna är medvetna om att det kan leda till reprimander (jfr Siekkinen 2021:158f), således är det läraren som behöver reflektera över sitt sätt att agera ledare i klassrummet.

Då lärarnas attityder och förmåga att bygga sociala relationer har stor betydelse för andraspråkelevernas skolframgång, betonar Axelsson (2015:98) vikten av lärarens sätt att förhålla sig och anpassa sig till de olikheter som finns hos eleverna i klassrummet (jfr Axelsson 2013:557). Att bekräfta och förstärka de flerspråkiga elevernas identitet ger dem möjligheter att tro på sig själva och på så sätt ökar deras motivation för skolan (Hajer & Meestringa 2014:18). När begreppet identitet används är det viktigt att reflektera över om det är den identitet individen själv tillskriver sig eller ifall det är en identitet någon annan tillskriver individen (Blommaert 2006:238). Ordet *nyanländ* problematiseras av Sundström-Rask (2018:17) och relateras till diskurspositioneringar, då benämningen i sig inkluderar vissa rättigheter eller begränsningar ur andras ögon. Sundström-Rask (2018) menar att begreppet inte säger något om individen och dennas personliga egenskaper, förmågor eller behov. Vidare återger Sundström-Rask (2018:25) flertalet studier som påvisar att nyanlända och flerspråkiga elever ofta positioneras som 'de andra' vilket i sin tur begränsar handlingsutrymmet avsevärt för elever med svenska som andraspråk (se ex. Nilsson Folke 2017). I förlängningen påvisas konsekvenser av social exkludering, hämmad

interaktion, lägre grad av lärande, en negativ självbild och förlust av motivation (Sundström-Rask 2018:27f). Något som framhålls i andra studier är således att individer ofta presterar sämre i sammanhang där de får höra negativa stereotyper om gruppen de tillhör, därför är det av vikt att elever behandlas som kompetenta, då är det mer sannolikt att de visar sig kompetenta (Cummins 2017:33, jfr Gibbons 2018:25).

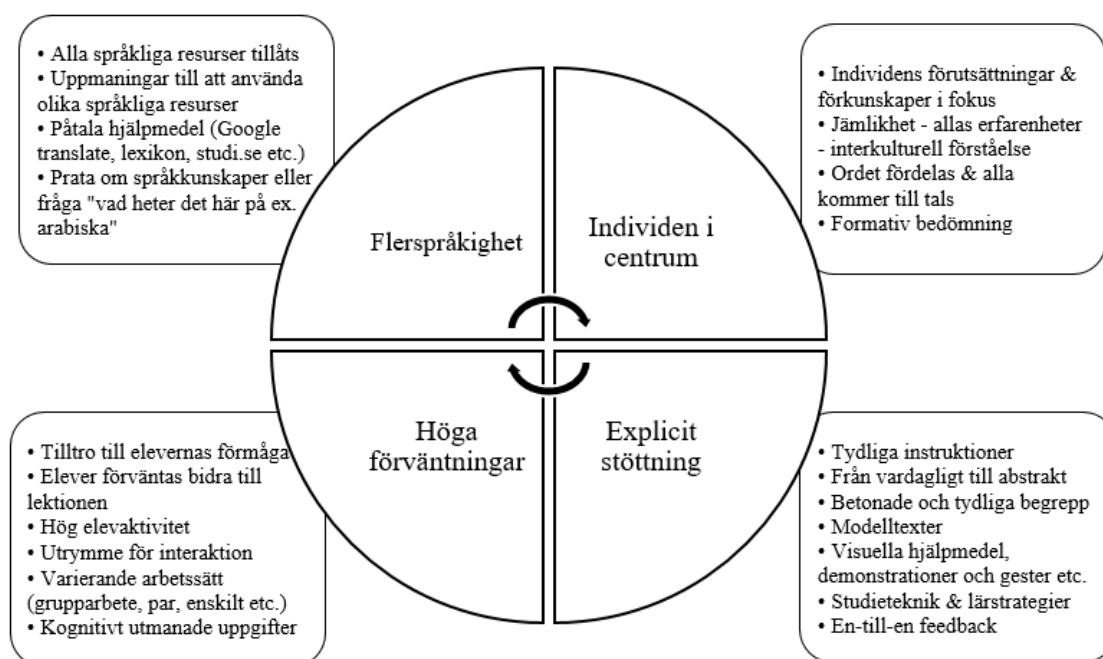
En framgångsfaktor när det gäller diskurspositioneringar i det globaliserade klassrummet är att läraren positionerar alla elever som jämlika oavsett bakgrund (Sundström-Rask 2018:29). Det som krävs av läraren är en tilltro till elevernas förmåga och lärarens egen uppfattning om elevernas möjligheter att delta i samhället i framtiden (ibid.). Att arbeta språk- och kunskapsutvecklande beskrivs som ett sätt att ”positionera eleverna som de människor de har potential att bli” och att undervisningens fokus ligger på elevernas potentiella prestationer med stöttning från läraren istället för utifrån sina nuvarande brister i andraspråket (Gibbons 2018:17). Hajer och Meestringa (2014:16) påtalar att det är skolan som behöver anpassa sig efter de nya omständigheterna och hitta lösningar i det globaliserade klassrummet. Att behandla alla elever på samma sätt trots deras olika utgångspunkter skapar en ojämlikhet i skolan (Gibbons 2018:34, jfr Hajer & Meestringa 2014:24). Samtliga elever måste ses som individer och deras individuella förutsättningar måste erkännas och bli utgångspunkten för deras planerade skolgång och eventuella behov av stöd (Bunar 2015:17, se Skollagen 3 kap. 2 §, SFS 2010:800).

García och Flores (2015:242f) sammanfattar flerspråkiga pedagogiska principer utifrån social rättvisa och sociala aktiviteter: dessa är jämlikhet vad gäller elevernas språk och kulturer, utgångspunkt från elevernas styrkor och erfarenheter, att ha höga förväntningar och ge rikligt utrymme för interaktion, samt arbeta explicit med det ämnesspecifika skolspråket och skapa relevanta lektioner utifrån elevernas identiteter och erbjuda mycket explicit stöttning.

2.5. Gynnsamma diskurser i det globaliserade klassrummet

Sammanfattningsvis utifrån avsnittet om tidigare forskning framträder en förståelse för vilka diskurser som kan anses vara gynnsamma i det globaliserade klassrummet och vilka faktorer som behöver samverka för att undervisningen ska vara språk- och

kunskapsutvecklande. För att spegla det mångkulturella samhället och den heterogena grupp elever som återfinns i dagens klassrum behöver flerspråkighet uppmuntras och tillåtas under lektionstid. Då eleverna kommer från skilda bakgrunder, både de svenskfödda och utlandsfödda, behöver undervisningen utgå från individernas förutsättningar och förkunskaper. Samtliga elevers erfarenheter behöver tas tillvara och lärare behöver utgå från skolans kompensatoriska uppdrag för att skapa en likvärdig undervisning. För att stärka skolspråket, där det sociokulturella perspektivet på lärande samtidigt är utgångspunkten, krävs en tilltro till elevernas förmåga och utrymme för elevinteraktion. Det ämnesspecifika språket och de krav som återfinns i svenska styrdokument och i det svenska skolsystemet behöver explicit tydliggöras. Sammantaget inkluderar användningen av ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt att behandla eleverna, i det globaliserade klassrummet, som kompetenta individer och fokusera undervisningen på deras potentiella prestationer med hjälp av lärarens stöttning (se Gibbons 2018:17). Utifrån den utgångspunkten är följande fyra diskurser (se figur 2 nedan) i det globaliserade klassrummet gynnsamt för samtliga elever, oavsett bakgrund, 1) flerspråkighet som norm 2) individen och dess kompetens i centrum 3) explicit stöttning från läraren och 4) höga förväntningar på eleverna.



Figur 2. Gynnsamma diskurser i det globaliserade klassrummet

Sammankopplat med de gynnsamma diskurserna återges, i figurens rutor, faktorer och handlingar som inkluderas i diskurserna utifrån teorier om ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt. Figuren ovan kommer användas när studiens producerade data analyseras. I avsnittet om tidigare forskning har begreppen *diskurs*, *diskurspositionering* och *CDA* förekommit. Dessa är relaterade till det teoretiska ramverk som utgör studiens förståelse för makt, relationer och språkanvändning. I nästföljande avsnitt presenteras diskursteorin utifrån Faircloughs (1992, 1996) definition och hans kritiska diskursanalys (CDA).

3. Teoretiskt ramverk

I detta avsnitt redogörs för studiens teoretiska ramverk med utgångspunkt i Faircloughs (1992, 1996) diskursteori. Inledningsvis beskrivs diskursteorin och diskurspositioneringar, därefter presenteras CDA (Critical Discourse Analysis) utifrån Faircloughs definition.

3.1. Faircloughs diskursteori

Denna studie utgår från att språk och dess användning är påverkat av och påverkar det sociala handlingsutrymme individer delar med varandra, vilket är grundtanken i Faircloughs (1992) definition av *diskurser*. Diskurser är *språk-in-action* och diskursteorin undersöker både språk och handling (Blommaert 2004:2). Inom språk-in-action kan både aktiviteter, attribut och objekt (såsom bilder, logotyper, symboler) räknas in i det *språk* som analyseras i diskursteorin (Blommaert 2004:2), samt kroppsspråk, miner och gester (Fairclough 2015:8). Diskurser formas via språket utifrån samhällets sociala strukturer vad gäller lagar, regler, social klass, institutioner, myndigheter och omgivande normer men inom olika diskurser finns en makt att skapa och omskapa dessa övergripande samhällsliga konstitutioner. Därför menar Fairclough (1992:64) att diskurser både skapar och bibehåller sätt att se på världen och på varandra.

Discourse is socially constructive, constituting social subjects, social relations, and systems of knowledge and belief, and the study of discourse focuses upon its constructive ideological effects. Discourse analysis is concerned not only with power relations in discourse, but also with how power relations and power struggle shape and transform the discourse practices of a society or institution.

Fairclough (1992:36)

Utifrån det är teorin om diskurser socialkonstruktivistisk¹⁹: individer i samspel och interaktion påverkar och påverkas av de omgivande ramar som de själva är med att skapa, omskapa och i vissa fall bli begränsade av (Fairclough 1992:64, 2015:25). Inom diskursteorin blir begreppet positionering²⁰ viktigt då individerna förstår sig själva utifrån samspelet med andra och i vissa fall utifrån den position de tillskrivs i den omgivande diskursen (Fairclough 1992:40, jfr Sundström Rask 2018:33, 35). Fairclough (1996:33) menar att maktdiskrepansen mellan olika deltagare i diskurser gynnar vissa vars *sunda förnuft*²¹ är styrande. Dessa kan utöva och behålla makten medan andra deltagare kan tvingas anpassa sig. Det finns således ett samspel mellan utövandet i diskurser och de sociala strukturerna i samhället (Fairclough 2015:68). En diskurs ses inom diskursteorin som ett handlingsutrymme utformat utifrån kulturella och historiska erfarenheter som individer bär med sig (Fairclough 1992:66). Sammantaget utformas diskurser i samspel mellan individer och påverkas av omgivande normer och ideologier och det är dessa normer och ideologier som undersöks via diskursteorin (Blommaert & Bulcaen 2000:450). Nedan redogörs för begreppet *diskurspositioneringar* som är av relevans för att förstå samspelet mellan individer i en diskurs.

3.1.1. Diskurspositioneringar

Makt inom diskurser syftar till att vissa *inflytelserika deltagare* kan kontrollera och begränsa handlingsutrymmet inom diskursen, och då kontrollera de *maktlösa deltagare*²² som också deltar (Fairclough 2015:75f). Fairclough (1992:72) menar att deltagare i en diskurs blir omedvetet formade av omgivande sociala strukturer, maktförhållanden och sociala samspel. Positioneringar innefattar en förhandling om makt och beroende på samstämmigheten eller oenigheten inom diskursen kan olika typer av positioneringar förekomma (Fairclough 1992:80). De individer som innehar

¹⁹ Fairclough (1992:64) hänvisar till Foucault (1971) och hans teorier om diskurser och social konstruktivism.

²⁰ Fairclough använder begreppen *social subjects* och *subject* och ”*position social subjects*”, där jag istället använder begreppet positionering och diskurspositionering

²¹ Common sense är den engelska termen som används av Fairclough (1992:92)

²² Fairclough (2015) använder begreppen *powerful vs. non-powerful participant*

makt kan begränsa handlingsutrymmet genom dess innehåll: vad som är tillåtet att säga eller göra, dess relationer och samspel deltagare emellan samt de diskurspositioneringar som är tillgängliga eller tillskrivs deltagare utan makt (Fairclough 2015:76).

Fairclough (2015:69) skriver att diskurspositioneringar och makt alltid kan förhandlas och omvärderas och att de sociala roller som tas eller tilldelas är diskursberoende, dvs. en individ har alltid multipla identiteter beroende på vilken diskurs den befinner sig i (jfr Hornberger 1995:243). Fairclough (2015:27) påtalar att i ett klassrum innehar läraren makt och kan styra innehåll och positioneringar, medan eleverna inte har samma maktutövande. *Sunt förnuft* skapar förståelse för företeelser men skapar också rutiner för interaktion i olika diskurser (Fairclough 2015:118). Dessa rutiner för interaktion som oflekterat efterföljs är ett effektivt sätt att bibehålla de begränsningar olika diskurser innehar (Fairclough 2015:124). I klassrummet exemplifierar Fairclough (2015:149f) interaktionen utifrån att eleven inte har möjlighet att tala när den vill, välja ämne eller innehåll. Det är läraren som tilltalar elever; det är läraren som bestämmer vad som är av relevans under lektionen; det är läraren som ger instruktioner och information och som bedömer eleverna. Dock betonar Fairclough (2015:150) att olika klassrum kan ha olika diskurser och ideologier som påverkar. I ett klassrum är läraren en *inflytelserik deltagare* och eleverna kan ha olika roller beroende på det handlingsutrymme de erbjuds. Det maktmedel en *maktlös deltagare* kan ta till är möta den som har makten med tystnad (Fairclough 2015:15). Diskursteorin kompletteras med den kritiska diskursanalysen (CDA) vilken redogörs för nedan.

3.1.2. Critical Discourse Analysis (CDA)

För att synliggöra diskurser utvecklades *kritisk diskursanalys* (CDA) som ett komplement till andra språkanalyser och vanligtvis är det Fairclough som anses vara grundare till analysmetoden även om flertalet forskare utvecklat användandet av den (Blommaert 2004:23). CDA utgår både från förståelsen att språk är socialt formade men också att språk formar det sociala, och samspelet där emellan (Blackledge 2005:4). Huvudsakligt fokus inom CDA är teorier om makt och ideologier (Blommaert & Bulcaen 2000:451), dvs. vad som påverkar det som i sin tur anses vara

sunt förnuft (jfr Fairclough 2015:88, 101).

Inom diskursteorin fokuseras språket och språkanvändningen och skapandet av diskurser sker genom interaktion med andra (Fairclough 1992:71, jfr Hornberger 1995:236). Inom diskurserna, via språkvalen som görs, sätts ramar upp som i sin tur möjliggör och begränsar handlingsutrymmet för deltagarna (Fairclough 1996:33). Dessa begränsningar kontrollerar de deltagare i diskurser som positioneras i olika sociala identiteter av samhällliga ideologier, vilket gör dem viktiga att belysa inom CDA (Fairclough 2015:124). När det gäller kommunikation väljer individer uttryck, ord och sätt att interagera utifrån den kontext de befinner sig i, och de kan antingen välja att följa det som förväntas i den givna diskursen eller utmana diskursen (Blommaert 2004:98). Således analyseras språket och språkanvändandet via CDA.

Fairclough (1992:92) menar att CDA bidrar i utforskandet av vad människor anser vara *sunt förnuft* och inom sunt förnuft återfinns automatiserade ideologier. Ideologier och sunt förnuft utgör djupgående strukturer som påverkar individernas sociala beteenden (Blommaert 2004:162) och som formar diskurserna i samhället. För att skapa förändring i samhället behövs det sunda förnuft som råder förändras (Fairclough 2015:14). Det är just detta som är intressant att belysa och av relevans inom CDA: vilka sociala strukturer som begränsar och möjliggör individernas handlingsutrymme. Inom CDA är fokus på relationen mellan språk och samhälle och de synliga och osynliga maktförhållanden som skapas och bibehålls genom språklig aktivitet (Fairclough 1996:4). En utgångspunkt inom CDA är att individer gör och säger saker de är omedvetna om och den kritiska analysen av diskurser kan då öka människors självmedvetenhet (Fairclough 2015:70). Kortfattat observeras kommunikation utifrån att den är påverkad av ideologier och att den till stor del inte är fri och full av möjligheter eller kreativitet (Blommaert 2004:99). CDA är en teori som ämnar att förändra verkligheten till förmån för de individer eller grupper som diskrimineras, marginaliseras eller på annat sätt missgynnas av de diskurser som återfinns i samhället (Fairclough 2015:15). Nedan redogörs för de begrepp som används i studien utifrån diskursteorin.

3.1.3. Begrepp relaterade till diskursteorin

Makt och *ideologi* är begrepp relaterade till diskursteorin (Blommaert 2004:27). Makt i sig är inte negativt och det som undersöks inom CDA är snarare utfallet av makt och hur makt påverkar vissa individer och grupper och just ojämlikheten som makt kan föra med sig (Blommaert 2004:1f, jfr Fairclough 2015:26). Makt kan både exkludera och inkludera (Blommaert 2004:2). Nära kopplat till ideologi är begreppet *sunt förnuft*, som används av Fairclough. Fairclough (2015:13) beskriver det som ”a form of ”everyday thinking” which offer us frameworks of meaning with which to make sense of the world [...] which works intuitively”. När ordet *norm* förekommer i den här texten är det i betydelsen av osynliga riktlinjer som styr handlande och språkanvändning påverkat av det som anses vara *sunt förnuft*. *Ideologi* är sunt förnuft, dvs. de normala antaganden vi har av världen som system och de aktiviteter som anses vara naturligt förekommande och innefattar sociala relationer och maktstrukturer (Blommaert 2004:159). Ideologier i sig bringar ordning och förståelse för det som sker, både på individnivå och när historiska skeenden analyseras (Blommaert 2004:174). Fairclough (2015:64) menar att skillnaden mellan *ideologi* och *sunt förnuft* är att ideologier är mer universella och kopplade till exempelvis politisk och ekonomisk makt.

När begreppet *språk* används i den här uppsatsen är det utifrån kopplingen mellan språk, makt och sociala processer (Blommaert 2004:34). Språk ses aldrig som ett neutralt verktyg inom CDA (Blommaert 2004:33) och språk är alltid en del av en social process (Fairclough 2015:7). Viktigt att beakta är att begreppet *text* inom CDA syftar till både talat och skrivet språk (Fairclough 1992:3). Relaterat till språk, makt och ideologier är begreppet *identitet*. Identitet inom CDA undersöks via de *diskurspositioneringar* som framkommer i analysen. Identitet bland forskare ses inte som något en individ har utan snarare som något som konstrueras genom handlingar och på så sätt skapas, utspelas och framförs identitet genom socialt samspel (Blommaert 2004:205). Olika resurser för att skapa identitet blir av vikt, då vissa individer inte har samma möjligheter att eller kapacitet för att nå en hög status i samhället (Blommaert 2004:207).

CDA används i relation till kontext och kontextualiserat språk (Blommaert

2004:39). *Kontext* undersöks inte i den här studien, men som utgångspunkt i analysen beaktas skolan och klassrummet som den övergripande kontext som påverkar språket, språkanvändningen och de diskurser och det sunda förnuft som synliggörs i studien. Det *kritiska* inom Critical Discourse Analysis (CDA) handlar om att söka förklaringar till den verklighet som pågår inom olika diskurser (Fairclough 2015:7).

4. Metod

Metodavsnittet är indelat i fem större avsnitt. I det första avsnittet redovisas valet av skola och deltagare i studien samt själva tillträdesprocessen. Det andra avsnittet beskriver valet av metod och genomförandet av lektionsobservationer och fältsamtal. Därefter presenteras analysförfarandet från studien samt en beskrivning av analysprocessen. De sista avsnitten återger vetenskapliga aspekter, etiska överväganden och reflexivitet.

4.1. Urval & avgränsning

Studien genomförs på en gymnasieskola i en mellanstor kommun, viss bakgrund återges under det inledande avsnittet (se avsnitt 1). Där nämns Skolverksprojektet skolan deltar i och det kollegiala modularbetet som genomförts. Flertalet tidigare studier inom andraspråksfältet har berört nyanlända och flerspråkiga elever inom introduktionsverksamhet, förberedelseklasser eller just andraspråksundervisningen (se ex. Sundström-Rask 2018, Nilsson Folke 2017, Sharif 2017). Urvalet i den här studien fokuseras till nyanlända och flerspråkiga elever som blivit behöriga till nationella högskoleförberedande gymnasieprogram. Då den här studien är skriven inom avdelningen för svenska som andraspråk var ett kriterium vid urvalet av deltagare och klasser förekomsten av ett flertal flerspråkiga elever. Ur den aspekten avgränsades urvalet. Att besöka några lärare och några olika klasser skulle inte ge en fördjupad bild av något slag utan enbart ge korta besök i en specifik tid och kontext (Loewen & Philp 2012:64). Om *en klass* skulle följas skulle mönster utifrån elevgruppen och deras gemensamma diskurs lättare kunna utrönas. Valet av två program bottnade i att skapa en större överförbarhet till tidigare forskning utifrån

studiens resultat och slutsatser.

De två program på skolan som hade klasser där kriterierna *större andel flerspråkiga elever* och *nationellt högskoleförberedande program* uppfylldes var Teknikprogrammet och Naturvetenskapsprogrammet. Årskurs 2 på gymnasiet valdes utifrån att eleverna har landat i den övergripande diskursen som gymnasiestudier innebär och relationsbyggandet inte är i samma fokus som det eventuellt är i årskurs 1. Likaså är pressen inte lika hög som den är för många elever på vårterminen i årskurs 3. Ofta är det tillgänglighet och samtycke som inverkar i urvalet (Loewen & Philp 2012:66), dock svarade de två tillfrågade klasserna och samtliga av dess undervisande lärare förutom två, samt rektorer ja vid förfrågan om deltagande. I och med att utgångspunkten i urvalet var klasser och program blev deltagande lärare slumpmässigt utvalda. Samtliga lärare fick informationsbrevet skickat via e-post och kontaktades sedan enskilt via telefon eller via zoom för att ge tillfälle att ställa frågor och ge besked om medverkan. Eleverna på ena programmet tillfrågades under en lektion, där de fick informationen i början av lektionen och möjlighet att ställa frågor i slutet av lektionen. Den andra klassen fick informationen under ett klassråd. Inför första veckan i fält ringde jag två av eleverna på Teknikprogrammet för att fråga om det var okej att jag ställde frågor till dem under veckan. Dessa valdes slumpmässigt ut på så sätt att de första två flerspråkiga eleverna som svarade i telefon tillfrågades. Anledningen till att jag ringde berodde på att både måndagen och tisdagen skulle ske via distansstudier, och jag ville veta ifall eleverna befann sig i skolans lokaler eller hemma. Båda de eleverna skulle sitta hemma under distansdagarna och sa att det var okej att jag ringde dem i slutet av dagen. På Naturvetenskapsprogrammet gick jag förbi vid två tillfällen veckan innan när de hade på plats-undervisning för att påminna dem om vem jag var och att jag skulle delta veckan efter. Övriga elever och lärare som deltog i fältsamtal valdes utifrån fältanteckningarna och deras visade intresse för interaktion.

Om det fanns oklarheter, frågetecken eller saker som behövde klargöras tillfrågades läraren och några elever. I och med att studiens fält är högskoleförberedande gymnasieprogram och det globaliserade klassrummet tillfrågades elever med skilda bakgrunder (se tabell 5). Samma elever valdes senare oftast ut då Duff (2012:98) menar att genom att studera ett litet urval av deltagare är det enklare att göra analyser av komplexa och dynamiska interaktioner mellan

deltagarna och omgivningen. Ofta handlar det om att hitta bra exempel i kvalitativa studier snarare än statistisk representativitet och att relationen mellan deltagare och forskare kan avgöra det urval som görs (Fangen 2005:58). En fördel är att välja så olika som möjligt för att maximera bredden och djupet i de samtal som förs och förklara vilka typer av deltagare som gett en fördjupad bild i studien, och vilka som ej representeras i studien (Fangen 2005:60). Några elever hade varit intressanta att samtala mer med men vissa visade ointresse och det faktum att flera dagars undervisning bedrevs på distans gjorde att relationsbyggandet inte möjliggjordes tidsmässigt. Liknande med lärare, det var svårt att få till naturliga samtalstillfällen då stora delar av undervisningen bedrevs på distans.

4.1.1. Lärarbakgrundens påverkan i fältarbetet

Jag har arbetat som lärare sedan 2009 vilket påverkar min förståelse för klassrumsdiskursen och de klassrum jag observerat under studien. Det är av vikt att jag reflekterar över de erfarenheter och den kunskap jag bär med mig både i produktionen av data och i analysen (se Fairclough 2015:176). Jag har själv aldrig undervisat på något av de gymnasieprogram som förekommer i studien men jag har arbetat på skolan, i olika roller och på olika enheter. Det gör att jag i kollegiala sammanhang haft kontakt med några av lärarna i studien och några av eleverna i den ena av klasserna har haft mig som lärare i svenska som andraspråk i deras tidigare skolgång. Deras förtroende för mig underlättade vägen in, men det kan också ha påverkat dem undermedvetet till att delta i studien.

Dock kan lärarbakgrunden ha varit en anledning till att jag välkomnades till klassrummet där jag på något sätt accepterades som *en av dom* och den tidigare kännedomen om mig gjorde att fältsamtal flöt på smidigare eftersom en relation inte på samma sätt behövde etableras. Att jag är lärare i grunden ger fördelar till kontexten då jag i stort förstår vad som förväntas i ett klassrum av både lärare och elever. Samtidigt blir mina ögon om möjligt mer kritiska eftersom jag omedvetet reflekterar över förbättringar, förändringar och skeenden med både lärar- och forskarögon. Dock är jag inte lärare när jag kliver in i deras klassrum, utan forskare och det är inte mitt eget klassrum. Det gör att min närvaro påverkar diskursen (se Blommaert & Dong 2010:28, Friedman 2012:187). Jag är någon som inte brukar vara där. Under

observationerna var jag väldigt mån om att inte försöka ta plats ifall jag inte tilldelades plats, dock uppmärksammade nästan samtliga av lärarna min närvaro och jag fick vid flertalet tillfällen presentera mig. Vid ett par tillfällen fick jag frågor när det var tekniskt krångel om jag kunde vara behjälplig och just via zoom behövde jag göra aktiva, öppna val om var jag ville delta då läraren behövde placera runt mig i eventuella break-out rooms. I och med att informationsbrevet (se bilaga 2) innehöll begreppet språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt märkte jag att några av lärarna pratade om det, och det är möjligt att några av lärarna ansträngt sig för att få *till det* på de lektioner jag besökte. Att jag i ett vidare perspektiv undersöker diskurser och diskurspositioneringar i det globaliserade klassrummet påverkar inte studiens resultat nämnvärt utifrån den aspekten.

Att ha i åtanke är att den verklighet som skapas utifrån studien är en annan verklighet än den deltagarna upplever då fältstudierna som görs kopplas till forskning och teorier. Den maktdiskrepansen mellan forskare och deltagare är något att reflektera över (Fangen 2005:248), vilket görs i studiens metoddiskussion (se avsnitt 6.4). Jag upplevde att det faktum att jag bedrev forskning glömdes bort, vilket ur forskningsaspekten är positivt, men jag bar ibland runt på en känsla av att verka som en infiltrator. Kvale och Brinkmann (2017:196f) nämner maktoabalansen som infinner sig vid diskursiva intervjuer där intervjuaren är uppmärksam på hur individer eller grupper använder språket för att se hur deltagarna skapar eller bibehåller olika maktförhållanden i diskurser. De menar att deltagarna tror att deras upplevelser studeras när det i själva verket är diskurser forskaren söker efter i ordvalen. Denna kritik mot diskursanalysen fanns i åtanke under hela mina fältveckor och speciellt under fältsamtalen, där klargöranden för att förstå skeenden var i fokus i högre grad än att konfrontera deltagarna med diskurser eller diskurspositioneringar som observerades i klassrummet. Dock tänkte jag själv ofta på min forskarroll och studiens eventuellt dolda maktoabalans mellan forskare och deltagare.

4.1.2. Deltagare i studien

Nedan ges en överblick över deltagare i studien samt andelen observerade lektionstillfällen. I tabellerna för elever (se tabell 5) finns en kolumn med kodnamn vilket innebär att eleven citeras eller refereras till i resultatavsnittet för att belysa en

eller flera aspekter i studien. Kolumn 4 i tabellen återger om eleven har svenska som första- eller andraspråk och om eleven räknas som nyanländ. Kodnamnen signalerar kön och språket ger information om elevernas ursprungsland.

För att bibehålla kravet på anonymitet i forskning återges sparsamt med information om vilka lektioner och vilken ämnesbakgrund lärarna har. De lärare och elever som refereras till i resultatavsnittet benämns ibland enbart som L eller E för att refereringen inte ska kunna härledas till en specifik person. Det gör att samtliga kodnamn på elever inte används i resultatavsnittet. Ibland används benämningen *en elev* i resultatavsnittet och då syftar det på en elev som ej deltagit i ett tillfrågat fältsamtal men besvarat några klagörande frågor om olika skeenden. Om jag själv citeras återges jag kort som M. Ytterligare specificerad information hade inte tillfört något till den genomförda studien.

Tabell 1. Observerade lektionstillfällen på Teknikprogrammet

Ämne	Antal lektioner	ZOOM eller IRL samt annat
Ledarskap & organisation	1	En på zoom ”checka av” som jag ej bjöds in till. En skedde på plats.
Svenska	2	En på zoom & en på plats.
Produktionskunskap	3	Två på zoom & en på plats i annan lokal med annan lärare
Produktionsutrustning	2	En på zoom & en på plats
Engelska	0	På grund av sjukfrånvaro ställdes dessa lektioner in.
Matematik	2	Båda på plats, det ena var ett provtillfälle
Totalt	10	Zoom = 4, På plats = 6
Lektioner som ej observerades	6	Idrott, fysik, modersmål, resurstid & klassråd

Tabell 2. Observerade lektionstillfällen på Naturvetenskapsprogrammet

Ämne	Antal lektioner	ZOOM eller IRL samt annat
Fysik	2	En på zoom & ett provtillfälle på plats
Svenska	1	En på zoom, den andra skulle eleverna till viss del jobba självständigt på hemifrån
Matematik	4	Två på zoom, två på plats
Kemi	2	Två på plats
Engelska	2	En på zoom & en på plats
Totalt	11	Zoom = 5, På plats = 6
Lektioner som ej observerades	9	Idrott, biologi, moderna språk, modersmål, resurstid, ett pass svenska, två provtillfällen & klassråd

Tabell 3. Sammanställning av deltagande lärare i studien

Lärare i ämne	Typ av kurs	Förkortning	Program	Deltagande i fältsamtal ²³
Teknikämne	Inriktningsval	L1	TE	Nej
SV	Gymnasiegemensamt	L2	TE	Ja
Teknikämne	Inriktningsval	L3	TE	Ja ²⁴
Teknikämne	Inriktningsval	L4	TE	Ja
ENG	Gymnasiegemensamt	L5	TE	Nej – eng. ställdes in
MA	Programgemensamt	L6	TE	Nej
FY	Programgemensamt	L7	NA	Ja
SV	Gymnasiegemensamt	L8	NA	Ja
MA	Programgemensamt	L9	NA	Ja
KE	Programgemensamt	L9	NA	Ja
ENG	Gymnasiegemensamt	L10	NA	Ja

Eleverna som går i årskurs 2 på Teknikprogrammet i studien är antagna från grundskolan med meritvärden mellan 140 och 327,5. Eleverna på Naturvetenskapsprogrammet i årskurs 2 är antagna med meritvärden mellan 160 och 327,5 poäng. Nedan i tabell 4 och 5 återges mer information om deltagande klasser och elever i studien.²⁵

²³ Majoriteten av samtalen har skett kortfattat och under lektionstid

²⁴ Ett av lektionstillfällena i den här kursen genomfördes med annan lärare, även han deltog i fältsamtal

²⁵ Året innan var antagningspoängen mellan 192,5-335 på Naturvetenskapsprogrammet och 175-282 på Teknikprogrammet.

Tabell 4. Sammanställning av deltagande elever i studien

Elever på Naturvetenskapsprogrammet		
Antal	Antal med svenska som andraspråk	Annat
23	9, dvs. 39 % av klassen	
Elever på Teknikprogrammet		
Antal	Antal med svenska som andraspråk	Annat
18	6, dvs. 33 % av klassen	Årskurs 2 är indelade i tre inriktningar. Några kurser är programgemensamma, men sedan läser inriktningarna olika kurser. I den inriktningen som följs i studien har 4 av 6 elever svenska som andraspråk (dvs. 67 %). Dessa kurser nämns som inriktningsval i tabell 3.

Tabell 5. Sammanställning över elever som citeras eller refereras till under resultatavsnittet

Elev	Program	Deltagande i fältsamtal	Förstaspråk & ev. annat
Ahmed	Teknikprogrammet	Ja	somaliska
Kevin	Teknikprogrammet	Ja	svenska
Viktor	Teknikprogrammet	Ja	svenska
Amira	Teknikprogrammet	Ja	arabiska
Hakim	Teknikprogrammet	Ja	somaliska
Samad	Teknikprogrammet	Ja	somaliska
Mohammed	Naturvetenskapsprogrammet	Ja	arabiska, nyanländ
Ivan	Naturvetenskapsprogrammet	Ja	ryska, nyanländ
Henrik	Naturvetenskapsprogrammet	Ja	svenska & spanska
Anna	Naturvetenskapsprogrammet	Ja	svenska
Frida	Naturvetenskapsprogrammet	Ja	svenska
Lisa	Naturvetenskapsprogrammet	Ja	svenska

4.2. Metodval

Det övergripande syftet i studien är att via lektionsobservationer undersöka och synliggöra hur lärare arbetar med ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt på olika högskoleförberedande gymnasieprogram och inom olika gymnasieämnen. Ansatsen i studien är att via diskursteorin utröna huruvida en kollegial utvecklingsprocess via Skolverksmoduler leder till ett språk- och

kunskapsutvecklande arbetssätt i klassrummet som därmed skapar diskurser som gynnar elever i det globaliserade klassrummet. Studien är kvalitativ så till vida att utgångspunkten är deltagare och det som sker i mötet dem emellan. När det gäller metoden är den anpassad utifrån syftet och frågeställningarna i studien och metoden kan inkluderas i det fält som kännetecknas som etnografiska ansatser. Etnografiska ansatser innebär att forskaren skapar en förklaring genom kvalitativa studier där det är meningen hos deltagarna som studeras (Aspers 2011:13). Ur den aspekten kan studien till viss del ses som subjektivistisk då deltagarnas uppfattningar är av vikt för att förstå de handlingar, aktiviteter och språkanvändningar som observeras (Aspers 2011:29). Etnografiska ansatser har som syfte att finna återkommande mönster som skapar mening i de situationer som observeras (Heath & Street 2008:7).

De forskningsmetoder som används i studien är observationer där några spelats in via ljud, följt av fältanteckningar, fotografier och några inspelade fältsamtal i anslutning till lektionstillfällena, samtliga anses vara etnografiska metoder (Aspers 2011:33). Att kombinera observationerna med fältsamtal skapar möjlighet att klargöra vissa av de skeenden som observerats. Det ger en förståelse som jag som enskild observatör ej kan uppfatta då jag inte är en naturligt förekommande deltagare i den gemensamma diskurs som klasserna delar (jfr Aspers 2011:111–113). En etnografisk studie är i regel longitudinell vilket den här studien inte är. På så sätt är metodvalet etnografiskt men inte studien i sig. Nedan förklaras genomförandet av observationerna och fältsamtalen i relation till syfte, frågeställningar och det teoretiska ramverket.

4.2.1. Lektionsobservationerna

Syftet med lektionsobservationerna som genomfördes var att delta i lärare och elevers skolvardag i två gymnasieklasser för att iaktta språkval och ageranden (se Fangen 2005:29). Enda sättet att skapa förståelse för diskurser som egentligen sker inne i individers sinnevärld är att engagera sig i och delta i de diskurser som undersöks (Fairclough 2015:175). Som förberedelse inför observationerna gjordes en inläsning på forskningsområdet för att skapa en forskningsförankrad förförståelse för de diskurser som återfunnits i andra studier rörande nyanlända och flerspråkiga elever (jfr Heath & Street 2008:33). Det som särskilde min roll som forskare kontra

deltagarrollen är att jag deltog i ett socialt samspel med människorna i studien men jag utförde inte samma handlingar (Fangen 2005:31). På zoom befann jag mig på samma plats som eleverna och placerades ut i break-out-rooms under eventuella grupparbeten eller följde med in på enskilda samtal mellan lärare och elev. Jag intog en lyssnade och observerade roll vilket jag hela tiden påtalade. I klassrummet placerade jag mig ofta längst bak för att kunna överblicka det som skedde och jag antecknade i ett kollegieblock. Sedan cirkulerade jag en del under lektionstid och pratade med elever och lärare. De elever som frågat vad jag skrivit och vad jag gör har jag varit transparent emot (se Fangen 2005:90). Så mycket som möjligt har antecknats för att kunna göra ett urval och använda mer kritiska ögon under själva analysförfarandet av studiens producerade data vilket redogörs för i avsnitt 4.3.1 (se Friedman 2012:187, Fangen 2005:78, jfr Blommaert & Dong 2010:26).

Fördelarna med deltagande observationer är att företeelser som deltagare inte lyfter i intervjuer, eller som de är omedvetna om att de gör, framhävs. Sådana aspekter lyfte jag i fältsamtal med elever och i vissa fall med lärare för att skapa en förståelse för studiens producerade data (jfr Fangen 2005:189). Det utmärkande för metoden är möjligheten att studera vilka aktiviteter människor sätter igång, vilka profiler och positioner deltagarna har och vad de säger i samspelet med varandra (Fangen 2005:33). Således ger metodvalet möjligheter att besvara syftet och frågeställningarna i den här studien: vilka diskurser bevittnas, vilka diskurspositioneringar tillskriver deltagarna sig själva och varandra och på vilka sätt lärare arbetar med språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt på olika högskoleförberedande gymnasieprogram och inom olika gymnasieämnen.

4.2.2. Fältanteckningar & ljudupptagningar

Då vissa lektioner genomfördes via zoom och andra på plats valde jag att spela in ljud på sju av lektionerna som genomfördes på zoom. Ett antal av fältsamtalen som skedde via zoom och några av telefonsamtalen spelades in via ljud. Detta för att fånga upp exakt vad som sägs och hur det sägs och för att fånga delar av samtal individer emellan. Lektionerna och fältsamtalen som genomfördes på plats nedtecknades i fältanteckningarna. Både anteckningar och ljudupptagningar renskrevs och transkriberades i nära anslutning till lektionstillfällena, senast samma eftermiddag (se

Aspers (2011:126) menar att vad som sker, när det sker, var det sker, med vem det sker, hur det sker och senare varför det sker är viktiga aspekter i fältanteckningar. Fältanteckningar bör vara så pass detaljrika att en läsare utanför kontexten kan förstå dem (Aspers 2011:129). Det gjorde att jag antecknade mycket för att få en bild av samspelet, de fysiska positioneringarna, vad som visades och kunde ses visuellt samt gester, kroppsspråk och miner, samt vad som sades. Inom [] lade jag till egna tankar och reflektioner i fältanteckningar samt eventuella frågetecken inför fältsamtalen. På zoom-lektioner har jag antecknat vilka bakgrundsbilder vissa elever valt att ha och vad som visas av läraren. Då syftet med den här studien är att undersöka och synliggöra hur lärare på olika högskoleförberedande gymnasieprogram och inom olika gymnasieämnen arbetar med ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt användes en friare form av observationsschema (se bilaga 1) för att anteckna i efter lektionerna medan det observerade tillfället var kvar i minnet.

Observationsschemat är riktat mot språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt och inspirerat av de SIOP-protokoll Hajer och Meestringa (2014:235f) utformat som stöd för att få syn på den egna eller andras undervisning. SIOP-modellen bygger på sex principer för lärande: bygga bakgrundskunskap, ge förståeligt inflöde, utveckla och stötta elevernas lärstrategier, ge möjligheter till interaktion, stötta via modersmål och visuella hjälpmedel, variera bedömningsmöjligheter (bedöm formativt) (Axelsson 2015:91). Dessa principer har kategoriserats utifrån de fyra diskurser som återfinns i figur 2 (avsnitt 2.5) och utifrån det är observationsschemat framtaget.

I studier med etnografiska ansatser krävs en öppenhet för att fånga förståelsen hos deltagarna (Friedman 2012:180), därför har observationsschemat använts som ett stöd för att efter lektionstillfällena reflektera kring förekomsten av språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt. Resultatet från observationsschemat synliggörs i diagram 1-4 (se avsnitt 5.3) där studiens producerade data visualiseras i relation till gynnsamma diskurser i det globaliserade klassrummet på de två programmen. Tyngdpunkten i studien och inför analysen har varit ljudinspelningarna och de mer fria fältanteckningarna som fångar det som sker, sägs, vem som gör vad och mellan vilka ett samspel sker för att fånga deltagarnas beteenden i deras gemensamma vardag

och för att utröna vad som uttrycks som *sunt förnuft* av deltagarna i studien (jfr Friedman 2012:182).

4.2.3. *Fältsamtalen*

Att bege sig ut i fältet under Coronapandemin krävde en annan typ av väg in. Mitt deltagande har krävt att jag ringt före, mailat lärare och mailat eller smsat elever för att få tillgång till fältet. Fältsamtal i den här studien har bestått av både telefonsamtal, sms, mailkonversationer, zoom-samtal och på-plats-samtal. Fältsamtalen har varit av vikt för att förstå hur deltagarna tolkar de händelser och situationer som observeras (Fangen 2005:195). Under en veckas tid har jag kunnat se mönster och positioneringar men jag har behövt fältsamtalen för att tolka dem ur deltagarnas ögon (se Fangen 2005:29, Kvale & Brinkmann 2017:170). Det har krävts ett intresse från min sida och en extra stor öppenhet från deltagarnas sida då jag inte kunnat röra mig fritt de dagar vi varit på distans, utan där jag aktivt behövt bli tilldelad en zoom-länk och i vissa fall insläppt av värden i det virtuella klassrummet²⁶.

Vanligtvis sker fältsamtal mer spontant men i flera fall har jag ringt deltagare och i vissa fall bokat in träffar för att genomföra samtalen (se Fangen 2005:195). De dagar det varit på plats-undervisning har jag kunnat röra mig mer fritt och då har jag ätit lunch med lärare och elever eller suttit med elever på raster. Jag har även rört mig tillsammans med elever mellan lektioner och då kunnat ställa en del frågor. Det som beaktades i stunderna av fältsamtal var relationen till de valda eleverna. Att stunden för samtal passade in i det som skedde under dagen och inte störde deras rutin och att samtalen var i en för dem naturlig miljö (jfr Kvale & Brinkmann 2017:351, Aspers 2011:141f). Jag frågade alltid eleverna innan om jag fick ställa några frågor och jag var öppen och svarade på deras frågor. Huvudfokus var att känslan av samtal skulle vara levande, där stunden och samspelet fick styra och skapa förståelse mellan forskare och deltagare (Aspers 2011:140, jfr Blommaert & Dong 2010:47f). Detta för att motarbeta diskrepansen mellan forskare och deltagare och skapa en känsla av naturlighet (Blommaert & Dong 2010:46). Hur många fältsamtal som genomfördes har jag inte antecknat, men samma elever tillfrågades i regel och vissa elever fick jag

²⁶ Vissa lärare har valt funktionen *waiting room* på Zoom

lättare kontakt med eller de tog kontakt med mig (se tabell 5 för sammanställning över återkommande elever i fältsamtal). Andra elever visade ett ointresse och några elever frågade jag korta frågor till för att skapa mig en större bild kring en företeelse jag observerat eller som lyfts i fältsamtal. Fältsamtalen och fältanteckningarna har varit ett viktigt komplement åt varandra (Fangen 2005:189).

Fältsamtalen har till viss del använts för att förstå och synliggöra hur aktörerna positionerar sig själva och varandra i förhållande till de diskurser som framträder i klassrummet. Annat som beaktades var att alla samtal ger *något* även om den som tilltalas väljer att svara kortfattat eller visar motstånd mot vissa frågor så säger det *något* om situationen och kontexten (Blommaert & Dong 2010:58, jfr Bryman 2018:577). Just sådana skeenden från fältsamtalen är viktiga att ta med in i själva analysarbetet av studiens olika typer av producerad data (Blommaert & Dong 2010:60). Därför antecknades kortfattat efter samtalet hur det gick, var det gjordes och kortfattat om miljön runt själva samtalet (se Bryman 2018:567f). Det gav förståelse för kontexten inför analysarbetet av fältanteckningarna.

För att skapa en förståelse för huruvida det framträder diskurser som gynnar elever i det globaliserade klassrummet, utifrån ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt, ställdes vissa frågor under fältsamtalen för att se hur eleverna uppfattade lektionsmaterial, genomgångar eller hur läraren hade tänkt i sin planering av lektionen. Det är inte förrän efter en intervju, eller efter ett fältsamtal som i det här fallet, innehållet i det sagda blir speciellt i och med analysarbetet (Blommaert & Dong 2010:46).

4.3. Bearbetning av data

När lektionsobservationerna och dagarna i fält är avklarade behöver all data sorteras och arbetas med systematiskt. I det skedet skapar det teoretiska ramverket avgränsningen, och urvalet av data kan påbörjas och resultatavsnittet utformas för att besvara studiens syfte och frågeställningar. I nästföljande underavsnitt återges hur detta analysförfarande genomförts utifrån CDA. Processen med transkriptioner återges i det avslutande underavsnittet.

4.3.1. *Analysförfarande i studien utifrån CDA*

Nedan i figur 3 återges analysförfarandet i den här studien utifrån CDA. Liksom hos Sundström-Rask (2018) riktas uppmärksamhet mot *vad* deltagarna säger i steg 1 rörande språk, flerspråkighet, höga förväntningar och explicit stöttning och således vad som synliggörs som *sunt förnuft*. Under steg 1 ses *texten*²⁷ som en produkt där processen, som texten produceras i, mestadels beskrivs (Fairclough 2015:57ff). Här färgkodas all producerad data från transkriberingar av lektioner och fältamtal, samt tal nedtecknat i fältanteckningar utifrån de diskurser som synliggörs i figur 2 *gynnsamma diskurser i det globaliserade klassrummet* (se avsnitt 2.5). Både den språkanvändning och de språkhandlingar som styrker och motsäger de gynnsamma diskurserna kategoriseras och övrigt av studiens producerade data sorteras för stunden bort.

I steg 2 i analysförfarandet analyseras det som lyfts fram som sunt förnuft i relation till vilka diskurser som framträder bland deltagarna (jfr Sundström-Rask 2018, avsnitt 2.3.2 i den här studien). I steg 2 är texten en resurs för att tolka det som beskrivs och synliggörs under steg 1 (Fairclough 2015:57ff). Här startar analysarbetet av studiens producerade data. Fältanteckningar och fotografier på läromedel eller genomgångar sammanförs med den sortering som påbörjats i steg 1. Återkommande teman och mönster färgkodas och kopplas till figur 2 (se avsnitt 2.5). Det bortsorterade materialet från steg 1 genomläses igen för att se ifall något relevant missats vid första genomläsningen. Därefter sorteras ett urval av transkriptionerna ut för att få en första överblick över vilka diskurser som synliggörs utifrån deltagarnas tal i studiens producerade data.

Vidare i steg 3 utökas analysen av språkhandlingar och språkval inom diskurser genom att belysa deltagarnas positionering av sig själva och andra i det globaliserade klassrummet. Här analyseras språkhandlingar och hur deltagarna bemöter varandras språkhandlingar samt hur personer positioneras via valet av subjekt och objekt i satser. Under steg 3 ska texten förklaras och sättas i samband med det som sker i klassrummet och de ideologier som påverkar den sociala kontexten (Fairclough 2015:57ff). Sammantaget hur samspelet fungerar mellan deltagarna i klassrummet och vilka roller

²⁷ Text inom CDA innefattar både talat och skrivet språk (se avsnitt 3.1.3)

som tilldelas eller antas av olika elever, samt på vilket sätt läraren positionerar sig själv och andra elever genom sitt språkanvändande. Det är av intresse att se ifall de förekommande diskurserna utmanas eller upprätthålls av deltagarna (jfr Fairclough 2015:154). Blommaert (2004:30) beskriver det tredje steget som avgörande vad det gäller *det kritiska perspektivet* inom CDA. Att studera språk, kultur och lärande innefattar vissa utmaningar. Det gäller att förstå vilka mönster i den sociala strukturen som påverkar deltagarna (Heath & Street 2008:2). Under steg 3 lyfts tidigare forskning om språkideologier in och andra typer av undersökningar som det redogörs för under avsnitt 2 i studien. När CDA används är inte deltagarnas egen förståelse tillräcklig för att göra en *kritisk analys* utan återkommande mönster i det som observeras i relation till andra studier och teorier är av vikt för att förstå den dolda makt som påverkar (Fairclough 2015:11).

Till skillnad mot Sundström-Rask (2018) som i steg 4 i analysförfarandet problematiserar intervjusituationen används steg 4 i den här studien till att koppla samman de diskurser och diskurspositioneringar som framhävs genom studiens producerade data i relation till teorier om språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt och till studiens syfte. Hur jobbar lärare med ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt på olika högskoleförberedande gymnasieprogram och inom olika gymnasieämnen? Detta utrönas med hjälp av observationsschemat som använts (se bilaga 1) där återkommande mönster sätts in i diagram 1-4 (se avsnitt 5.3) för att överblicka de diskurser som framträder. Diagrammen (se diagram 1-4) synliggör antalet lektioner som observerats (10 respektive 11) och förekomsten av höga förväntningar, explicit stöd, individen i centrum och flerspråkighet (se figur 2, avsnitt 2.5) på de observerade lektionerna på de två programmen i studien.



Figur 3. Studiens analysförfarande utifrån CDA (inspirerad av Sundström-Rask 2018:55)

4.3.2. *Transkriptioner*

Både genomgångar, grupparbeten och fältsamtal spelades in via ljudupptagningar och appen iTalk de dagar det var zoom-undervisning. Det relevanta för studien har varit vad som sägs och till viss del hur det sägs. Detta har beaktats vid transkriberingen. Dock har grammatik eller upprepningar ej varit av relevans och därmed har transkriberingarna skett skriftspråksenligt och eventuella upprepningar har förbisetts (se Kvale & Brinkmann 2014:221). En del *mmm*, och *ehh*, har utelämnats om de inte påvisat något av vikt för sammanhanget i övrigt. De delar av inspelningarna som inte berört något av relevans för studien har ej transkriberats. I transkriberingarna har de delarna benämnts som exempelvis [fakta om ämnet]. Dock har pauser, suckar och skratt ibland markerats då de har varit av relevans för att förstå sammanhanget i relation till innehållet. I de citat som återges symboliserar (,) korta pauser. Punkter har undvikits i transkriberingsarbetet. Trots att transkriptionsarbetet är tidskrävande och det finns program som kan renskriva ljudfiler valde jag att transkribera inspelningarna själv.

I processen och *närlyssningen* av inspelningarna får forskaren ofta uppslag och idéer och blir välbekant med studiens producerade data (Aspers 2011:159). I och med att alla inspelningar inte transkriberades till fullo och att jag transkriberade skriftspråksenligt gick transkriberingsarbetet en aning fortare än om detaljer och uttalsfel eller annat ska synliggöras. För enkelhetens skull har korta kodningar av personer förekommit direkt i transkriberingen (se tabellerna i avsnitt 4.1.2). Sammantaget är det ljudupptagningar från sju av de tjugoen lektionstillfällena och under dessa har även fältsamtal skett. Utöver det har ytterligare tre fältsamtal spelats in via ljud. Transkriberingarna har varit en del av analysunderlaget i studiens producerade data och dessa har jämförts med fältanteckningarna och fältsamtalen som skett i anslutning till lektionerna. För att förenkla anonymiseringen har namn och specifika detaljer utelämnats eller skrivits om under transkriberingsarbetet. Under resultatavsnittet återges urval från transkriptionerna men också från fältsamtalen där saker som sagts, skrivits ner ordagrant för att belysa de diskurser och diskurspositioneringar som synliggjorts under studien.

4.4. Vetenskapliga aspekter i relation till metodvalet

Inom kvantitativa studier används begreppen validitet, reliabilitet och generalisering för att stärka undersökningarnas vetenskapliga relevans. Flertalet forskare menar att kvalitativa studier bör använda sig av andra kriterier för att bedöma forskningen (Fangen 2005:255). Lincoln och Guba (2011) föreslår begreppen kredibilitet, avhängighet, överförbarhet och bekräftbarhet²⁸. För att uppnå *kredibilitet* i en kvalitativ studie ska data samlats in genom olika metoder och ha analyserats via en vetenskapligt erkänd analysmetod (Friedman 2012:194). Beskrivningen ska vara trovärdigt framskriven och kännas igen av deltagarna i studien (Bryman 2018:467). Kvalitativa studier använder i regel flera metoder för att producera data och på så sätt stärka de tolkningar som görs (Friedman 2012:186).

Avhängigheten i studien synliggörs via metodavsnittet och återgivandet av genomförandet då det handlar om att noggrant beskriva metoder, genomförandet och ge exempel på de fenomen som analyserats så att läsaren själv kan bedöma tillförlitligheten (Friedman 2012:194, jfr Bryman 2018:468). Lincoln och Guba (2011:180) nämner *autenticitet* vilket innebär att samtliga deltagares röster ska representeras i resultatavsnittet. Friedman (2012:194) förklarar att autenticitet inkluderar att forskaren är tydlig med sina egna utgångspunkter och hur dessa kan påverka tolkningarna i studien. Studien ska ge en rättvis bild av det som undersökts (Bryman 2018:470).

Studien är *överförbar* om tolkningarna i studien stöds av tidigare forskning och ifall tolkningarna i undersökningen kan överföras till andra sammanhang. För att skapa överförbarhet i kvalitativa studier krävs utförliga beskrivningar²⁹ av de detaljer som ingår i det observerade (Bryman 2018:468). Sammanfattningsvis innebär de kvalitativa begreppen en bedömning av att forskningen genomförs på ett förtroendeingivande sätt (Fangen 2005:256). Vid kvalitativa studier där forskaren på olika sätt agerar och interagerar med deltagarna handlar studiens *bekräftbarhet* om

²⁸ Fangens (2005:255) översättningar, Bryman (2018) använder trovärdighet, överförbarhet och pålitlighet i sina översättningar.

²⁹ Begreppet *thick descriptions* används på engelska (se Bryman 2018:468 med hänvisning till Geertz 1973).

den etiska relationen mellan forskare och deltagare och hur maktperspektivet däremellan diskuteras och problematiseras i relation till studiens producerade data (Lincoln & Guba 2011:182).

Huvudfokus i kvalitativa studier är att beskriva det som naturligt sker i olika situationer och att försöka förstå och återge vad deltagarna tänker och deras beteenden i de sammanhang som studeras (Friedman 2012:182). I den här studien uppnås *kredibiliteten* genom det omfång av olika typer av data som producerats via observationer, fotografier, ljudupptagningar och samtal med elever och lärare i anslutning till lektioner för att få deras perspektiv på skeenden (jfr Kouns 2010 val av metod). Via de deltagarröster som framkommer i resultatavsnittet stärks *autenticiteten* i studien. Under metodavsnittet återges hur data producerats samt hur det analyserats vilket ger studien en *avhängighet* och andra forskare kan tillämpa ett likartat förfarande på liknande undersökningar för att kontrollera trovärdigheten i tillvägagångssättet.

Dock är det viktigt att understryka att klassrumsobservationer och besök i specifika klasser och vid specifika tillfällen endast återger just dessa (Loewen & Philp 2012:64, jfr Blommaert & Dong 2010:19), vilket forskaren måste förhålla sig kritisk till vid analysen. I andra klasser, eller vid andra tidpunkter, hade producerad data blivit annorlunda. Dock kan återkommande mönster vara *överförbara* och överförbarheten i den här studien förstärks av den tidigare forskningen som stärker undersökningens slutsatser. Friedman (2012:194) poängterar att alternativa tolkningar är viktiga att återge för att stärka *bekräftbarheten* i kvalitativa studier. Detta problematiseras under diskussionsavsnittet. Den egna forskarrollen har beskrivits under avsnitt 4.2 i rollen som *observatör* och *intervjuare* och problematiseras i avsnitt 4.1.1 där bakgrunden som lärare i svenska som andraspråk och en tidigare relation till några elever och vissa av de undervisande lärarna belyses (se Lincoln & Guba 2011:183f).

4.5. Etiska överväganden

Vid forskning behöver forskaren beakta vissa forskningsetiska principer framtagna av Vetenskapsrådet. De etiska principerna är utformade gentemot deltagarna i studien och Vetenskapsrådet forskningsetiska principer från 2002 innehåller fyra huvudkrav: informationskrav, samtyckeskrav, konfidentialitetskrav och nyttjandekrav.

Informationskravet innebär att deltagarna behöver få information om studien och dess syfte (Vetenskapsrådet 2002:7), vilket i den här studien uppfylldes muntligt och skriftligt via ett informationsbrev (se bilaga 2). Den muntliga informationen gavs till några lärare via telefon och andra vid ett arbetslagsmöte och till eleverna på en lektion respektive på ett klassråd. Samtliga av dessa tillfällen skedde via virtuella mötesrum.

Samtyckeskravet betonades för deltagarna både i det skriftliga informationsbrevet men också muntligt och via mail då jag kontaktade deltagare inför fältveckorna och under dem. Vid flertalet tillfällen påmindes eleverna om det under lektionstid när jag ställde klargörande frågor och antecknade det som sades (se Vetenskapsrådet 2017:26). Konfidentialitetskravet omnämns i informationsbrevet och det påminde jag deltagare om under vissa av observationerna, speciellt när de tillfrågades muntligt och deltog i fältsamtal. Detsamma gäller nyttjandekravet där andra etiska aspekter beaktats bl.a. vad gäller urvalet av producerad data att återge i resultatavsnittet.

Under lektionsobservationer och under samtal med elever och lärare kan det förekomma uttalanden som kan uppfattas som kränkande. Det kan exempelvis finnas en delad jargong som sträcker sig utanför klassrummets sfär. Det kan handla om kategoriseringar av grupper eller individer som pratar nedsättande om andra individer. Sådant har beaktats i urvalet av producerad data och om det ej berört studiens syfte eller frågeställningar har det valts bort, av hänseende till individer men också av hänseende till god forskningssed (Vetenskapsrådet 2017:8). Om det på något sätt varit av vikt för att belysa diskurser eller diskurspositioneringar i det globaliserade klassrummet har det lyfts fram, men då på ett anonymiserat sätt så att ingen individ ska kunna härledas till uttalandet (se Vetenskapsrådet 2017:13 om individskyddskravet).

Vad gäller god forskningssed framhåller Vetenskapsrådet (2017:25) att metoder och resultat ska redovisas öppet samt att utgångspunkterna i studien ska vara noggrant granskade men att studiens producerade data och eventuella kodlistor efter studiens färdigställande ska förstöras (Vetenskapsrådet 2017:40). Under metod- och resultatavsnitten redogörs studiens förfarande och resultatet av producerad data. När uppsatsens råmanus hade godkänts och efter ventileringen förstördes ljudupptagningar, transkriptioner och anteckningar.

Ett annat etiskt dilemma är den maktposition som forskaren befinner sig i gentemot

deltagarna i studien. Rollen som intervjuare och observatör redogörs mer utförligt i andra avsnitt men kort i relation till etiska avvägningar kan nämnas att de elever som tillfrågades i anslutning till eller under lektioner var elever jag kände att jag fick någon form av kontakt med. Innan jag ställde klagörande frågor om skeenden småpratade jag för att ge eleven utrymme att styra samtalet och visa huruvida den ville prata eller ej. Sedan frågade jag eleven ifall jag fick ställa några frågor. I de fältsamtal som förekommit har jag försökt underpositionera mig själv för att visa deltagarna att det är deras arena och att jag är en nyfiken besökare. Detsamma gäller lärarna. Endast nyfikna frågor har ställts om sådant som observerats.

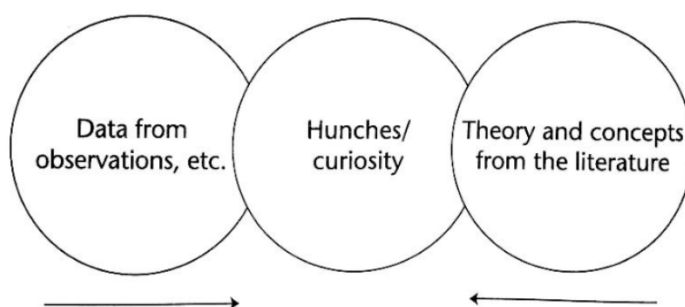
4.6. Reflexivitet

Metodavsnittet avslutas med *reflexivitet* där en kritisk inblick i forskarrollens påverkan på studiens genomförande och analysprocessen lyfts fram (se Lincoln & Guba 2011:183f). CDA är en framåtsyftande analysmetod där viljan finns att skapa en förändring genom att belysa diskurser och sociala strukturer som påverkar diskursernas utformande (Fairclough 2015:6). Det kritiska i CDA fokuserar på att söka förklaringar till varför deltagarna i diskursen beter sig, säger och gör som de gör utifrån sociala strukturer (Fairclough 2015:11). Det kräver en vaksamhet hos forskaren vid de tolkningar och analyser som görs. Forskaren behöver vara medveten om vilka sociala orsaker som kan påverka analysarbetet (Fairclough 1992:35).

Att vara forskare i fältet och att sätta på sig kritiska språkvetenskapliga glasögon öppnar nya dörrar och insikter. För att säkerställa att tolkningar som gjorts inte baserats på mina egna förutfattade meningar eller min bakgrund som lärare eller att urval gjorts för att stärka de slutsatser *jag vill dra* har studiens producerade data lästs igenom flertalet gånger, både som delar, helheter och utifrån de kategoriseringar som gjorts. Det har skett jämförelser inom materialet, med materialet och tidigare forskning och andra avhandlingars analysförfaranden har studerats för att inget skulle glömmas bort i arbetet med studiens producerade data.

Figur 2 (avsnitt 2.5) har bidragit till att skapa ett ramverk tillsammans med diskursteorin för att avgränsa relevanta delar från studiens producerade data utifrån studiens syfte och frågeställningar. Observationsschemat (se bilaga 1) har använts som ett stöd för att bibehålla fokus på det innehåll som är relevant utifrån teorier om

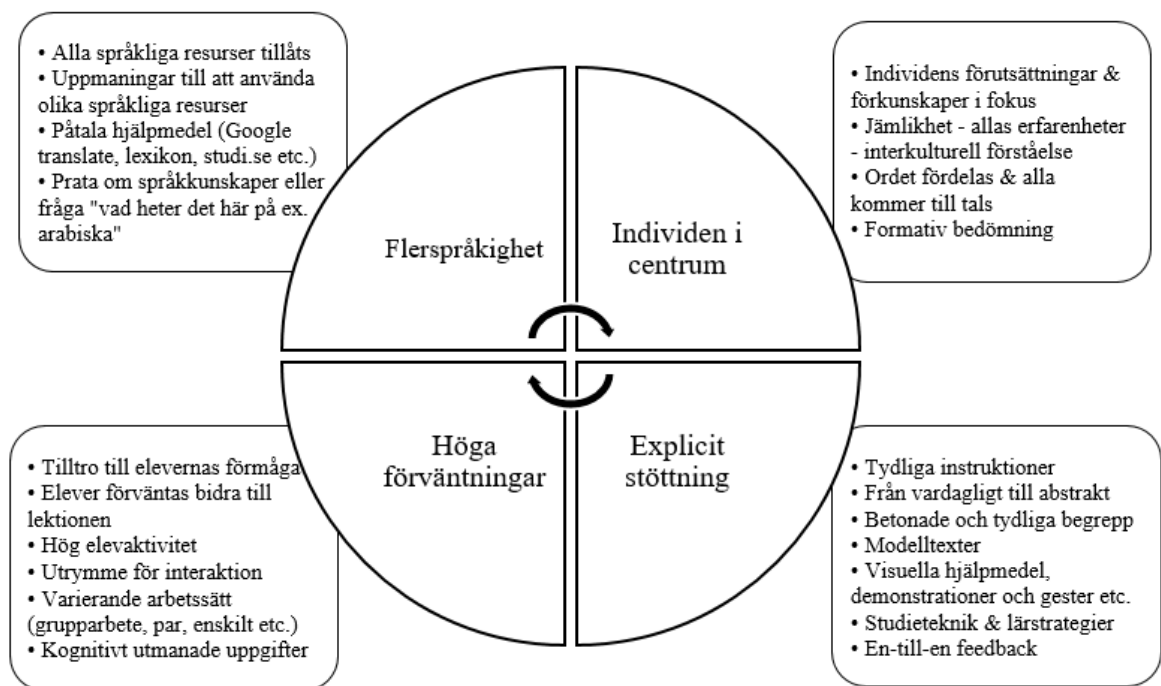
ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt. Mycket händer i ett klassrum och hade andra glasögon satts på hade en annan producerad data lyfts fram under resultatavsnittet. Likaså om andra elever och lärare valt att delta i fältsamtal. Förutom att språkval och språkanvändningar analyserats har även tystnader beaktas vad gäller diskurspositioneringar, vari består tystnaden som uppstår ibland? Även vid tilltal väljer vissa individer att tystna. Likaså osynliggöranden, de som aldrig tilltalas, vad beror det på? Jag har försökt fånga in motsägelser och ambivalenser för att fånga upp diskurser som inte gynnar det globaliserade klassrummet. I resultatavsnittet har målsättningen varit att flera perspektiv synliggörs och att olika röster ges utrymme. Att data samlats in på olika sätt har underlättat analysarbetet och bringat klarhet i det som observerats. Bilden nedan (se figur 4) exemplifierar den komplexa mix av producerad data, forskarens egen nyfikenhet och föräningar samt teorier och slutsatser från tidigare forskning som är en del av processen inom forskning med etnografiska ansatser.



Figur 4. The Recursive Process in Doing Ethnography: Theory and Practice (Heath & Street 2008:34)

5. Resultat

Det övergripande syftet i den här studien är att undersöka och synliggöra hur lärare arbetar med ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt på olika högskoleförberedande gymnasieprogram och inom olika gymnasieämnen. För att besvara frågeställningen om vilka diskurser rörande språk, flerspråkighet, höga förväntningar och explicit stöttning som framträder i klassrummet genom lärares och elevers tal, reflektioner och ageranden sätts studiens producerade data i relation till figur 2 nedan. Figuren påminner läsaren om att de gynnsamma diskurserna och ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt innefattar olika delar för att skapa en likvärdig utbildning där elevers förutsättningar och erfarenheter är utgångspunkt. I studien har det globaliserade klassrummet varit i fokus, och således lyfts delar fram i studiens producerade data som rör elever generellt och som specifikt rör elever med svenska som andraspråk.



Figur 2. Gynnsamma diskurser i det globaliserade klassrummet.

Resultatavsnittet är indelat i tre större avsnitt där veckan på Teknikprogrammet och Naturvetenskapsprogrammet redogörs i olika avsnitt. Därefter tydliggörs likheter och skillnader mellan programmen i de diskurser som framträder i studiens producerade

data. Studiens frågeställning hur lärare och elever positionerar sig själva och varandra i förhållande till de diskurser som framträder i klassrummet belyses genomgående i avsnittet. För att påminna läsaren om diskurserna i figur 2 fetmarkeras begreppen i avsnitten nedan.

5.1. Teknikprogrammet

När fredagen passerat har jag deltagit på tio lektioner på Teknikprogrammet, varav fyra på distans och sex på plats. Eleverna har haft fjorton lektioner totalt under veckan, femton med ett obligatoriskt resursspass på torsdagseftermiddagen och sexton för de som läser modersmål. Under den vecka jag deltagit med klassen har två dagars undervisning bedrivits digitalt och tre på plats i skolans lokaler. Mycket lärartid har gått förlorad på grund av förkortade och inställda lektioner. Eleverna får med kort varsel ställa om då de ska ha en annan lärare på en helt annan plats vid ett tillfälle under veckan. Den morgonen möter *Ahmed* upp mig så att jag ska hitta rätt. Vi småpratar längs vägen och jag frågar om veckorna brukar vara såhär, med snabba vändningar, oklara besked och sista-minuten-klarhet och han säger att ”ja, det är såhär det är, jag planerar dag för dag och ibland timme för timme för det går inte att veta hur det blir”. Jag frågar *Kevin* och *Viktor* under veckan som instämmer med *Ahmed*. Den här veckan beskrivs som en vanlig vecka. Nedan belyses skolvardagen mer ingående utifrån de höga förväntningar som synliggörs i studiens producerade data.

5.1.1. Höga förväntningar som diskurs

Ett perspektiv som blir relevant att lyfta in i sammanhanget är diskrepansen mellan undervisningen på distans och undervisningen på plats. Det blir tydligt under veckan som går att lärarstödet, uppgifterna och framförallt tiden med läraren skiljer sig åt om eleverna har sina lektioner via zoom eller på plats i skolans lokaler. *Höga förväntningar* i lektionssammanhang blir en aspekt att belysa, och *höga förväntningar* gällande elevernas egen förmåga att ta till sig av kunskap och sköta sin skolgång på egen hand är en annan relevant aspekt.

5.1.1.1. Den virtuella klassrumsdiskursen & den ansvarstagande eleven

Jag möts av ett waiting-room där läraren måste starta lektionen innan vi släpps in i det virtuella klassrummet. På ett sätt skapar det kontroll för läraren, precis som att låsa upp en klassrumsdörr och markera att nu startar lektionen *när jag säger till*. Igår sa läraren att eleverna skulle få tid att fortsätta idag med de uppgifter de fick tilldelade till sig. Jag tänker att vi får se hur det arbetet fortgår, och jag tittar på klockan, kommer på mig själv med att vilja vara beredd att rikta kameran till en bra vinkel. Det påtagliga från gårdagen var bland annat att få sitta flera timmar i sträck bland svarta rutor där endast jag och läraren var synliga i bild. Jag funderar på om jag ska slå av kameran idag och smälta in. Igår ville jag att eleverna skulle vänja sig vid mig inför onsdagen då vi ska ses på plats, och äntligen ska deras röster få kopplas till ansikten, miner, gester och kroppsspråk.

(inför lektion 4, egna fältanteckningar)

Det är påtagligt att det blir en annan skolmiljö när undervisningen bedrivs på distans. Att inte se varandra och till stor del endast höra röster skapar en ny typ av samspel som påverkar sättet att positionera sig själv och varandra. L2 säger ”jag brukar ju sällan tvinga er att ha på kameran men det är väl lite olika det där faktiskt” och en elev svarar då ”jo vi har på kamerorna på mattelektionerna”. Under L3:s lektion påtalas frånvaron av påslagna kameror ”då ser det ut som att alla är här, jag ser inte era ansikten bara”. Att få frivilligt välja att synas eller inte synas i bild verkar vara kutym och således *sunt förnuft*. Endast två av lärarna på Teknikprogrammet har kamerakrav, enligt eleverna. Att lära känna individer och att få till en relation till elever och elever emellan via Internet är troligtvis inte helt lätt.

Att skolarbete innebär eget ansvar och att lärarna har rättigheten att ge eleverna det ansvaret framkommer i studiens producerade data. Tre av de sex lärare som deltar i studien, lämnar de virtuella lektionerna jag besöker utan att det ifrågasätts av eleverna. Den vardag som jag observerar och som eleverna beskriver blir tydlig då flera av de lektioner som förväntas pågå i 90 minuter tillsammans med lärare kortas av. En lektion pågår i cirka 15 minuter, två i cirka 30 minuter och två av veckans lektioner är inställda.

När en av dessa förkortade lektioner genomförs sker det en del småprat med eleverna om sportlovet föregående vecka och lite kort visas den bok eleverna använder upp, där begrepp som *stycklista*, *generell tolerans*, *vyplacering* och *generell ytjämnhet* förekommer. Sedan säger läraren ”ska ni fortsätta titta lite på det här själva då och göra som vanligt [...] nu är det ju så fint att nu har vi ju lite tid över till egenstudier då så om ni ögnar igenom och tittar lite på det här”. Därefter avrundas lektionen och zoom-rummet stängs. Jag frågar flertalet elever under veckan hur de jobbar med den här boken på egen hand och två elever säger att det är okej och relativt lätt men *Viktor* säger att ”det har ju varit tråkigt och det har ju varit svårare för andra i klassen det märker man”. *Ahmed* säger att han googlar och frågar sin äldre bror och två andra elever rycker på axlarna i något jag tolkar som att det kanske inte blir så mycket av just den där boken för dem. Det framträder i studiens producerade data **höga förväntningar** vad gäller elevernas förmåga att på egen hand ta till sig av kunskapen och slutföra sina uppgifter, och det accepteras som *sunt förnuft* av både elever och lärare (se exempel nedan).

M: hur känns det annars då med det här när ni har distansundervisning?

Ahmed: alltså det dåliga är liksom att man inte har så mycket tillgång till lärarhjälp och sen så får man ta mer ansvar liksom, man har ju alltid tagit ansvar i skolan själv och såhär med inlämningsuppgifter, och prov och nu blir det liksom bara ett större ansvar.

Att *Ahmed*, som nämns i avsnittet ovan, är en elev som klarar av det egna ansvaret syns under veckan jag deltar då han är en av de mest aktiva på lektionerna och ofta är den elev lärare väljer att tillfråga först, eller på svårare frågor. Det blir tydligt att han är positionerad som en elev med höga förväntningar på sig, både från sig själva och andra. Han kallas vid ett tillfälle för *kursettan* och han beskriver att han vill studera vidare och att han satsar på högre betyg även om han inte alltid får det. Att det finns **höga förväntningar** och liten stöttning i klassrummet lyfts i andra studier (se Folke 2017, jfr Gibbons 2018) och för elever som *Ahmed* kan det fungera, men för andra elever är det skolans ansvar att möta dem utifrån deras förutsättningar och behov (jfr Axelsson 2013:572).

Inför en av lektionerna jag skulle deltagit med under måndagen meddelar läraren via mail att ”jag ska bara checka av idag, det blir ett snabbt zoom-möte” och jag hänvisas istället till att delta på torsdagens lektion. Jag ringer *Ahmed* och *Amira* för att fråga vad de gjorde: ”ja det var bara ett kort möte” säger *Ahmed* och *Amira* svarar ”han sa liksom bara till oss vad vi ska göra”. Även om eleverna accepterar den position de tilldelas, som självgående och ansvarstagande elever lyfts svårigheter fram i fältsamtalen med flera av dem. *Hakim* menar att det är ”svårt att bestämma vad man ska skriva om, jag googlar” och *Viktor* säger ”ja man får ta det dag för dag typ, de gör ju bara sitt jobb” (om förändringar i lektioner och planeringar). *Amira* tycker att det är okej med distansundervisningen och säger att det blir en del mer skriftliga inlämningsuppgifter men annars är det ungefär som ”samma sak även om vi är på plats i skolan”. En annan elev säger att det är väldigt rörigt och att han alltid behövt struktur och tydlighet för att det ska fungera. Nu vet han inte riktigt vad han ska göra.

När jag frågar andra elever om det egna ansvaret som distanslektionerna med vissa lärare innebär för dem har flera svårt att få till en egen fungerade struktur. *Kevin* säger ”ja men man kan göra så [jobba under själva lektionstiden] men det är ju liksom lättare att fokusera i skolan det blir liksom att man gör annat och sedan på kvällen tar man tag i det man skulle gjort på dagen”. Några elever lyfter att de inte har studiero hemma vilket försvårar och en elev säger att han är för lätt distraherad för att ta tag i saker själv. Läraren i den här diskursen positioneras då som *någon som delar ut uppgifter* och eleverna blir de aktörer som får ta ansvaret för att förstå uppgifterna och lösa dem utifrån den egna förmågan. Således saknas det explicita stöd och den handledning som bidrar till varje elevs kunskapsutveckling (jfr Axelsson 2015, Gibbons 2018).

En av de lärare som deltar i studien ser till att utnyttja hela lektionstiden och finnas tillgängliga under alla virtuella lektioner, ytterligare en är tillgänglig till stor del av lektionen. Eleverna förklarar att även matematik- och fysikläraren är tillgänglig under alla zoom-lektioner. Där synliggörs de **höga förväntningarna** på ett annat sätt. L2 uppmanar eleverna att söka mer eller egen kunskap eller jobba vidare ”men har man inget annat för sig så kan man gå in där och börja jobba om man vill, det är inte förbjudet [syftar till nästa moment i kursen]” och L3 säger ”jag hoppas ni haft ett trevligt lov, att ni vilat upp er för nu blir det hårdkörning framöver nu, en hel månad fram till påsklovet”. Dessa lärare har i större utsträckning delar av uppgifter som är

valbara för eleverna. Eleverna får välja ämne eller företag att fördjupa sig i, men själva lärarstödet och instruktionen är tydliggjort och tillgängligt. Kravet på att bedriva delar av undervisningen på distans innebär nya utmaningar för läraren. Det sker en del tekniskt krångel under veckan med Internet som laggar, zoom-rum som kastar ut deltagare, headset som krånglar och uppgifter som glömts att bifogas. Att det är en speciell tid med nya strukturella diskurser som råder är tydligt.

5.1.1.2. Höga förväntningar i lektionssammanhang

På sju av de elva lektioner jag deltagit på förekommer diskussionsammanhang där eleverna involveras och där lärare försöker fördela ordet så att alla kommer till tals. Elevernas kunskaper, idéer och tankar får vara utgångspunkt i underlaget och två av de sex lärarna som deltar i studien får eleverna att fördjupa och vidareutveckla sina svar och låter elevernas sanningar bestå (se Gibbons 2018). Dessa lärare ger talutrymme till eleverna och ser till att taltiden för läraren själv minimeras (jfr Loeb Henning m.fl. 2018, Gibbons 2018:186). Läraren blir en vägledare i kunskap men inte den som sitter på alla sanningar. Det framträder **höga förväntningar** i lektionssammanhang och en tilltro till elevernas förmåga att bidra till sin egen och varandras utveckling på vissa lärares lektioner. Här syns en viss skillnad mellan lärare inom teknikämnen och lärare inom de gymnasiegemensamma ämnena, där det språk- och kunskapsutvecklande arbetssättet i högre grad genomsyrar svenskan och matematiken även om några aspekter synliggörs på tekniklektionerna.

Både under svenskan och under ett av teknikämnena har eleverna uppmanats till att välja ämne respektive företag på egen hand att skriva om. Således ges eleverna en tilltro till att välja något adekvat att arbeta vidare med. I slutet av teknikämneskursen ska eleverna skapa fiktiva fabriker för att få en verklighetsförankring i kunskaperna de lär sig under kursens gång. Elevernas ges vid tillfällena på plats chanser att samarbeta med varandra och utveckla varandras kunskaper. Under svenskan är opponering på varandras rapporter inplanerat. Det är tydligt att eleverna förlitar sig på sina klasskamrater då de i vissa fall söker upp vänner för stöd med uppgifter i första hand. Flertalet elever tar hjälp av varandra. En elev talar om för svenskläraren att han kommit en bit på väg med sin rapport eftersom han frågat en annan elev vad han ska göra och just på plats blir det ännu tydligare hur viktigt det sociala samspelet i

klassrummet är. Jag frågar två elever som jobbar väldigt intensivt med varandra under matematiken hur de gör när det är lektioner på distans och de berättar att de försöker samarbeta då också men den ena suckar och säger ”det är svårt, det är så dålig arbetsmiljö hemma, det är stor skillnad nu när vi är på plats”. Det blir tydligt att variationen av arbetssätt underlättas när lektionerna bedrivs på plats då samtliga lärare använder sig av gester, demonstrationer, tavlan och vid vissa tillfällen fysiska föremål som får eleverna involverade i undervisningen. Samtliga är faktorer som gynnar lärandet och förståelsen hos eleverna (se Cummins 2017:29).

I studiens producerade data blir det under vissa lektioner tydligt att vara lärare är en balansgång mellan kontroll och tilltro. I vissa fall positioneras eleverna som kapabla individer vad gäller de implicita förväntningarna på att eleverna på egen hand ska slutföra sina uppgifter och i andra fall positioneras de som individer i behov av tydliga ramar. Under svenskan vill en elev byta ämne i sin rapport, och läraren ställer en del klagande frågor kring det innan dialogen landar i att läraren visar tilltro till elevens beslut (se nedan).

L2: så säger vi så, men då blir det kanske inte så lång rapport?

E: ja jag kör väl på jag borde kunna skriva ganska mycket ändå

L2: men det här är ju någonting du är intresserad av så att det, det borde kunna bli bra

E: ja det är ju någonting jag vill lära mig

L2: ja men precis, då gör vi så, det är ju bra att gå vidare om man känner tveksamheter

Under en zoom-lektion visar valet av ord hos L3 att det inte är han enskilt som bestämmer ramarna (se exempel nedan).

Kevin: måste man vara härinne?

L3: ja alltså egentligen så behöver du ju inte det om du inte behöver fråga någonting men samtidigt så säger ju vår skolledning att vi ska, en del säger att vi ska vara uppkopplade i början och sedan i slutet av lektionen, jag har ju inte riktigt fattat det, ni har ju fått uppgiften och jag sitter kvar här lektionen ut som vanligt

Inför lektionen som ska ske i en verkstad under torsdagen gås säkerhetsföreskrifter igenom och L4 säger då ”det får inte hända er för då blir jag sur på mig själv för att ni inte följt instruktionerna” och *Ahmed* svarar att ”ja men då är det inte ditt fel” men då replikerar läraren med att ”jo men då har jag varit otydlig”. På så sätt visas det i språkval som görs att det är läraren som är den ytterst ansvariga för det som sker och att eleverna inte behöver ta det ansvaret. Sammantaget blir det tydligt att även om eleverna till viss del positioneras som elever och unga, positioneras de också som kapabla individer som förbereds inför framtiden och vuxenlivet, vilket L4 exemplifierar under en lektion ”så då är det ganska viktigt papper man får den där sista dagen och att ni är förberedda för att kliva ur sandlådan och in i vuxenlivet eller hur? [...] ni har ju fortfarande halva foten i sandlådan och sedan ska ni ut i vuxenlivet”.

Det framträder därmed ett sunt förnuft där eleverna förväntas ta ansvar för sina studier medan det är läraren som är ytterst ansvarig för de ramar som sätts upp i det gemensamma handlingsutrymmet. En viktig slutsats som dras är att eleverna positioneras som *individer som behöver ta eget ansvar för sina studier* och samtidigt att det är *den enskilda lärarens klassrumsdiskurs* som råder. De höga förväntningar på elevernas eget ansvarstagande kan sättas i relation till den explicita stöttning som i vissa fall saknas i undervisningshänseende, vilket redogörs för nedan.

5.1.2. Explicit stöttning som diskurs

Det blir skilda perspektiv på **explicit stöttning** i undervisningen utifrån när det sker på distans och när det sker på plats. Flertalet lektioner på distans, som nämnts, kortas av och eleverna blir lämnade ensamma med sina uppgifter. Jag frågar *Ahmed* vad han gör när han blir lämnad med sina uppgifter och när lektionerna kortas av eller blir inställda ”då försöker man fokusera på det som är kvar liksom, annars kollar man bara på de andra lektionerna, det är lite tråkigt och det är ju inget bra heller”. Han beskriver att det tar längre tid att få svar från lärarna om han behöver hjälp men att det finns en viss fördel med att fritt kunna planera sin tid. En annan elev säger att det är skillnad på distans och på plats, för ”på plats håller ju läraren tiden” och det ser jag också under veckan som går. Av lektionerna på plats är det endast en som kortas av. Sammantaget är det i högre grad en chans till **explicit stöttning** när eleverna väl är på plats och de

lektioner som sker på plats visar en högre grad av feedback till eleverna samt en högre grad av visuella hjälpmedel för att skapa förståelse.

Under svenskans zoomlektion delar L2 in alla elever i enskilda break-out-rooms där han visar skärmen och de kommentarer han skrivit på varje enskild elevs rapport. Tillsammans med eleverna går han igenom rapportens olika delar och diskuterar igenom vad som kan förbättras och hur. Det ges en del exempel på hur eleverna kan göra språket mer formellt ”*öka uppmärksamheten, det är ju att öka kunskapen hade varit bättre*” eller ”*det ska studeras grundligt, det blir ju lite dumt det är bättre med studierna är mycket grundliga om...*”. Det arbetssättet ger läraren möjlighet att tillsammans med eleven stötta eleven mot ett mer ämnesspecifikt och adekvat skolspråk (se Axelsson 2015:84). Både svenskläraren och flera elever hänvisar till mallen för rapportskrivande och det blir tydligt att det finns en explicit exempelmall med förklaringar som eleverna har till stöd (se Gibbons 2018). De elever jag frågar under veckan om just den här lektionen och förfaringssättet med enskild tid och kommentarer upplever att det hjälper dem mycket och att de tycker att svenskläraren stöttar, hjälper och verkligen ser till att deras språk utvecklas.

På några av zoom-lektionerna jag deltar på är det mestadels personerna som är i bild och skärmen delas inte. På en lektion visar läraren diskussionsfrågor på skärmen men det är en längre genomgång utan visuellt stöd, tydliggjorda begrepp eller explicita mål med lektionen för att skapa en förståelse för vad som är viktigt i sammanhanget. Eleverna får veta *vad* de ska göra men i vissa fall saknas det pedagogiskt explicita *hur* och *varför*? Ibland frågar eleverna *hur* men ibland lämnar de zoom-lektionen och när jag vid senare tillfälle frågar om de kommit igång med uppgiften svarar flera av dem nej. När jag frågar *hur* de ska göra svarar samtliga ”kolla på Google” och just *Google som sunt förnuft* och explicit stöd blir påtagligt under veckan som går ”ni kan googla”, ”kolla på Google och ”använd Google”.

Under tre av teknikämneslektionerna jag deltar på visas filmklipp. I filmerna kan språket beskrivas som ämnesspecifikt, då det är ett abstrakt yrkesspråk som visualiseras. Vid två av tillfällena visas filmklippet utan en introducerande förförståelse och eleverna lämnas ensamma med innehållet och efteråt ställs det på ena lektionen frågor till enskilda elever om filminnehållet. Där blir det tydligt att några förstår och andra inte har förstått eller inte har fokuserat. På den andra lektionen

kombineras filmklippet med ett verkstadsbesök där läraren visar maskinen som visas i filmen och då görs filminnehållet mer konkret för eleverna. Under en av lektionerna väljer läraren att samtidigt som filmklippet visas förklara med ett mer vardagsnära språk och han väljer att pausa filmklippet för att rikta frågor till elever och fånga in deras förkunskaper i sammanhanget. Här är det en hög grad av explicit stöttning där lärare och elev tillsammans skapar förståelse för innehållet (se Gibbons 2018, Cummins 2017, Axelsson 2015). Tre av de sex lärarna i studien ser till att undersöka huruvida eleverna har förstått lektionsinnehållet, både på zoom och på plats, via riktade fördjupade frågor medan andra nöjer sig med ”ja” som svar (se exempel nedan).

L4: vart jag för komplicerad nu? Säg någonting

Ahmed: nej då

L4: *Amira* och *Hakim* är ni också med på det?

Hakim: ja

Amira: ja typ

L4: ja för vi har ju gått igenom det lite förut, eller hur, kommer ni ihåg det?

Hakim: ja

Amira: ja typ

Då går läraren vidare och pratar om nästa del av lektionen. Här saknas ett visuellt stöd och det vi ser är varandra i zoom-rutan. Ett enkelt sätt för att kontrollera om eleverna förstått är att be dem återberätta, vilket är en metod flertalet andra lärare i studien gör. Läraren i exemplet ovan har dock en annan typ av lektion på plats senare i veckan där stöttningen sker genom att han cirkulerar, ställer riktade frågor och varvar sina förklaringar med kroppsspråk, föremål, filmklipp och ritande på tavlan (jfr Loeb Henning m.fl. 2018). Dock saknar den här läraren en tydlig planering då det flertalet gånger under veckan ändras vad eleverna ska göra både vad gäller filmklipp att se och föremål att tillverka i den maskin eleverna ska lära sig.

Att stötta i det ämnesspecifika språket sker i olika hög grad. Exempel ges under den lektion där en extralärare undervisar. Han hjälper vid flertalet tillfällen under

lektionen eleverna på traven med första bokstaven på det begrepp han efterfrågar (se nedan).

L: blanda metaller vad kallas det?

... tystnad...

L: Llllll

E: legering

L: exakt

Läraren i exemplet ovan och L6 har varsin Youtube-kanal som eleverna använder för att repetera och se lektionsinnehållet eller ta igen det de missat. Fyra av de lärare, vars lektioner jag besöker, ger individuell feedback på uppgifter eleverna lämnat in eller på svar de ställer, och dessa fyra lärare visar vid flera tillfällen intresse för elevernas fritid eller tidigare visade kunskaper. Det blir tydligt att lärarna vet vad eleverna kan och vad de behöver utveckla, vilket stärker elevens självbild och ger eleven en möjlighet att ta kontroll över sitt lärande (Axelsson 2013:549).

När jag frågar några elever senare under veckan vilka lärare de föredrar mest säger *Ahmed*: ”vi har haft tur med alla lärare på gymnasiet faktiskt”, men när jag ber dem beskriva lärarna mer ingående är det just de fyra som nämns ovan, samt den lärare som ej valt att medverka i studien, som lyfts fram som ”stöttande”, ”har full koll”, ”är mest pedagogisk” och ”har jättemycket kunskap”. Dessa lärares sätt att arbeta beskrivs som bra för ”de tar det på tavlan och förklarar på olika sätt” och ”de ser att det inte är ens eget fel när man inte fattar”. När jag frågar om de andra lärarna som de också verkar trivas med beskrivs dessa som ”snälla och roliga” och ”de bryr sig”. När jag frågar om lärandet och det avsaknad av stöd jag ibland upplever svarar en av eleverna ”exakt, man lär ta det ansvaret själv”.

Under fältsamtal med lärare reflekterar de ofta kring den enskilda eleven och hur de ska stötta den. L3 säger ”jag kan inte pusha och tvinga för då kanske jag fördärvar någonting istället” och samma lärare berättar hur han hjälpte *Amira* när hon kom in sent i kursen ”så jag hade ju extralektioner med henne, jag har ju ett uppdrag att sköta och hellre det än att hon sitter i slutet och får underkänt”. Eleverna som jag pratar med under veckan säger själva att lärarna överlag hjälper till och stöttar och att de ges extra chanser på prov. Känslan av att inte kunna hjälpa alla lyfts av några lärare, och L3

säger ”man ser ju att de [några elever] gett upp och då gäller det ju för mig att försöka väcka dem igen och se att de, vi fixar ju det här, men du måste ju, jag kan inte göra jobbet åt dig men jag kan hjälpa dig att komma fram till målet [...] men en del hjälper inte ens det och då vad gör man då? Då känner man sig lite maktlös och otillräcklig”.

Extraläraren som tar en lektion under onsdagen förklarar för eleverna att ”det är lite svårt att komma in vid sidan av för jag vet inte vad ni gjort innan” och det är tydligt under lektionen att han hela tiden stämmer av med eleverna vad de förstår, kan och vad som är ny kunskap. Där framträder en förståelse för att förkunskaperna är av vikt för att kunna utveckla eleverna utifrån deras befintliga kunskapsnivåer (Cummins 2017, Hajer & Meestringa 2014:25). Att lärarna positionerar sig själva som en del av elevernas resultat synliggörs via språkval i studiens producerade data, bl.a. svenskläraren (L2) använder ett *vi* i situationer där han stöttar elever. Till hela klassen säger han ”men nu ska vi i alla fall försöka gå i mål så snart som möjligt med den här rapporten [...] vi har ju kommit så långt vi har kommit under den här perioden sedan kan man under våren jobba med att färdigställa sin rapport när det finns tid om man inte hinner klart”. Till en enskild elev uppmuntrar han att eleven ska lägga fokus på rapporten för att få till ett slutbetyg i kursen: ”när rapporten kommer in så är vi är nära ett betyg så det ser vi till att fixa”.

Under enskilda fältsamtal med elever under veckan som passerar visar det sig att flera elever har F i kurser från årskurs 1 och några har F i tidigare avslutade kurser från årskurs 2. Detta är ämnen som de parallellt arbetar med samtidigt som deras vanliga schema fortsätter rulla på. Att eleverna önskar mer **explicit stöd** framkommer under fältsamtalen och flera elever har berättat att de behöver struktur och skolmiljön, att det inte riktigt fungerar som det är nu. I fältanteckningarna finns noterat på tre av eleverna med svenska som andraspråk att antingen barn eller en annan person hörs tala ett annat språk i bakgrunden. Två av dessa elever har under fältsamtal lyft att det är svårt att studera hemma då det saknas studiero.

L3 beskriver klassen som ”de här teknikerna de upplever jag som mer ambitiösa, på Teknikprogrammet är det väldigt få som inte vill och inte kan” och ändå har den tillvaro som är i dagsläget skapat en skolvardag där många elever verkar vant sig vid att ta saker ”dag för dag” och där de accepterat att det är såhär gymnasieskolan är. Explicit stöttning som *sunt förnuft* förekommer tydligt inom två av de sex ämnen jag

deltar på, men det är tydligt att det verkar vara ett accepterat *sunt förnuft* bland eleverna att se lärarna som individer. Således blir det *lärarnas olika klassrumsdiskurser* vad gäller **explicit stöd** som eleverna får anpassa sig till och framförallt att det explicita stödet saknas under distansdagarna.

5.1.3. *Flerspråkighet som diskurs*

Det pratas om språk på flertalet lektioner och det förekommer transspråkande på samtliga av de lektioner jag deltar på, på plats. Dock är det inte elevers förstaspråk som närvarar i den språkliga diskursen utan det är engelskan som förekommer på ett vardaglig och naturligt sätt. Sedan nämns tyska och franska, vilket tyder på deras särställning i samhället (Gorter & Cenoz 2015:192, Hélot 2015:216, Blackledge 2005:179). En av lektionerna avslutas dock med att *Ahmed* säger ”konnichiwa” (hej på japanska) och då faller läraren och andra elever in i det och svarar samma tillbaka.

Under svenskan och rapportskrivandet som försiggår där har *Hakim* konsekvent använt ordet *gamedesigner* i sin text. ”en gamedesigner ja, säger man gamedesigner på svenska, kan man inte säga speldesigner?” undrar L2 och får som svar tillbaka från *Hakim* att ”ja alltså spelutvecklare tror jag [...] men gamedesigner är det man använder”. Läraren uppmanar då att förklara i texten att det är ett vedertaget begrepp i så fall. *Hakim* sitter senare och läser om ämnet på engelska Wikipedia. Vid ett annat tillfälle förklarar läraren skillnaden mellan de/dem genom engelskans they/them (se nedan) för en annan elev, *Samad*.

L2: du har ju också lite problem med de och dem när du skriver [...] vet du, hur gör du när du ska se skillnad på de och dem?

Samad: jag vet inte ens vad skillnaden är

L2: men om du tänker på engelska till exempel om det ska vara they på engelska så är det de och om det är them så är det dem

Samad: aha okej [förvånat aha]

Ofta är den engelska som förekommer bland elever i samband med känslouttryck såsom ”oh my God”, ”what the f*ck”, ”failar”, ”f*ck this shit” och ”damn”. Att svenskan och engelskan blandas blir tydligt i meningar som ”f*cking det är för mycket

färger the game sucks”. Medan lärare använder det som etiketter ”boys” eller ”I don’t like phones”. Vid ett tillfälle när det snöar utanför fönstret under en matematiklektion säger *Viktor* spontant ”Why is it snowing?” och L6 faller in i engelskan och de för en kort konversation om snö på engelska. Det är dock en liten grupp elever i klassen jag följer som ofta pratar engelska med varandra. När jag frågar dem om varför svarar *Samad*, som är en i gruppen, att ”det händer bara, en börjar och de andra dras med” och en annan, en svenskfödd elev, förklarar att ”engelska är roligare än svenska”.

Extraläraren och L2 väljer att ta in engelska för att förklara begrepp, och extraläraren använder också tyska för att påvisa varifrån ett svenskt begrepp kommer. Italien lyfts in som ett exempel på hur ett land med bra företag inte expanderar på grund av deras bristande kunskaper i engelska, där extraläraren säger ”Italien är ett lysande exempel på hur viktigt det är tala engelska”. Ett av filmklippen vi ser under veckan är på engelska, ett annat på tyska och under en av de valbara kurserna har eleverna fått titta på den amerikanska filmen *Döda poeters sällskap* och analyserat ledarskapet i den. L4 visar en begreppslista med yrkestermer på engelska som eleverna sedan ska översätta till svenska ”eftersom allt koncernspråk är på engelska”. Det framträder under fältveckan att engelskan plockas in som delar av elevernas undervisningsmaterial oavsett ämne. På så sätt utmanas den diskurs som nämns i tidigare forskning att endast svenska språket är norm (Sundström-Rask 2018, Sharif 2017) även om det fortfarande är svenskan som till största del genomsyrar undervisningen.

När jag pratar med några av de flerspråkiga eleverna under veckan om deras språkanvändning säger *Ahmed* att han pratar somaliska hemma med sin mamma och sina syskon ibland. *Amira* pratar mestadels arabiska hemma. Hon säger att hon inte använder arabiskan för att förstå ny kunskap men däremot använder hon ibland engelska för att förstå nya begrepp på svenska. Nyligen har hon läst ”Pojken i randig pyjamas” på både svenska och engelska för att träna språket. Hon säger spontant att hon gillar språk: ”det är en fördel när vi ska jobba i framtiden också, franska och engelska är ju mest, jag vill gärna lära mig franska”. Hon berättar hur hon lärt sig turkiska via turkiska serier och hon tror att hon kommer kunna lära sig franska via Youtube.

5.1.3.1. Svenska språket och 'det svenska' som norm

Under veckan som går hinner jag läsa av gruppen och relationen eleverna emellan och jag pratar med både elever och lärare om detta för att förstå relationerna ur deras perspektiv. Det gör att de exempel som omnämns och förekommer under veckan behöver förstås ur ett kritiskt perspektiv men också ur ett perspektiv där *det sunda förnuftet* innefattar att ha ett gemensamt språk och en gemensam jargong i den egna gruppen (se Blommaert 2004:11). Överlag finns det en skämtsam ton på lektionerna jag besöker och det är tydligt att lärare och elever har en relation till varandra, vilket synliggörs i språkanvändningen då lärarna ofta använder ordet *vi* där både lärare och elever inkluderas: ”nu får vi lov att komma igång med lektionen (L3)” och ”vi har mål att klara den här kursen den här terminen men hur det löser vi (L4)”, ”ja det löser vi” svarar då *Viktor*.

När det gäller diskurser och diskurspositioneringar rörande språkideologier och flerspråkighet, inkluderat en tanke om *vi* och 'de andra', blir det tydligt under veckan att samtliga i klassen räknas in i *vi i Sverige*. Lärarna pratar ofta om *vi* och *vårt land* och där inkluderas alla elever i klassen, således positioneras alla som *svenskar* oavsett deras tidigare bakgrund. Det som kännetecknar veckan och samtliga lektioner är att det finns en *vi-känsla* där alla elever inkluderas och bemöts som individer utan att de positioneras på något sätt utifrån yttre attribut, språk eller härkomst (jfr Blackledge 2005:53, 179f). Att det finns en strukturell kontext som påverkar de språkideologier som påverkar klassrumsdiskursen syns dock i en kompistrio emellan, som består av *Kevin*, *Viktor* och *Ahmed*. Under en zoom-lektion när eleverna har kamerorna på börjar en av killarna i trion byta sin bakgrundsbild och visa bilder av mörkhyade män och halmhyddor. *Ahmed* börjar skratta och L4 frågar vad de håller på med. *Ahmed* säger ”jag såg något roligt här på skärmen” och läraren replikerar med ”ni är roliga ni [skratt] sedan på torsdag nu om vi går tillbaka [och så fortsätter läraren prata om nästkommande lektion]”. När jag frågar *Ahmed* enskilt om det här säger han att han, och ingen annan, tar illa vid sig. Det är bara roligt. Detsamma säger hela trion när jag tar upp det med dem senare. Vid ytterligare två tillfällen görs gliringar till Somalia, *Ahmeds* härkomstland, inom trion:

Kevin: hallå *Ahmed* fanns det Internet i Somalia?

Ahmed: när då?

Kevin: när du var liten?

Ahmed: nej det minns jag inte

Kevin: [skratt]

Vid ett annat tillfälle skojas det kort om ifall det görs bra öl i Somalia, vilket jag tolkar som det faktum att det i liten utsträckning dricks alkohol i Somalia. Det är tydligt att det är sammansvetsad grupp och dessa positioneras av lärarna som en grupp via deras ordval: ”var är grabbarna grus?”, undrar L2 och L4 frågar ”är ni klara boys?” och han kallar dem även för ”busungar” och ”buspojkar” vid olika tillfällen. Dem emellan tas inte skämten som något speciellt men det säger ändå något om statusen Somalia har i det svenska samhällets *sunda förnuft*. Det bakgrundsbilderna på zoom riktade uppmärksamhet på var att diskurspositioneringar också kan ske multimodalt. Det behöver inte alltid vara text utan bilder kan positionera människor. Hur eleverna sedan omedvetet påverkas av jargongen, skämten och de positioneringar som görs av ’de andra’ synliggörs inte i studiens producerade data, men det visar ändå vilka det är som styr ideologin och vad som räknas in i *vi:et* (se Milani 2007, Blackledge 2005). Det är svenskfödda elever som skämtar om Somalia och Afrika och som på olika sätt riktar dessa skämt till utlandsfödda klasskamrater. I Teknikklassen jag följer är ingen elev nyanländ men flera har flerspråkig bakgrund och är inte födda i Sverige. Att samtliga elever är vitt skilda individer med olika upplevelser, behov av stöd eller olika typer av livssituationer synliggörs under fältveckan (jfr Bunar 2015:13).

Amira berättar för mig under ett fältsamtal att hon saknar personnummer. Hon har bott i Sverige i sex år med sin familj men de har fått flera avslag. Hennes avsaknad av personnummer gör att hon inte får CSN och att hon inte har kunnat få sommarjobb. Hon beskriver det som ”man känner ibland att man inte är samma sak som de andra de får jobb men inte jag why me? [...] jag vill inte att de ska tycka synd om mig jag vill bara ha hjälp [...] vi kan ju svenska vi är ju som svenskar”. Just hennes bild av att språket hänger samman med att *vara svensk* stämmer överens med tidigare studier (jfr Milani 2007, 2008).

Att svenska är av vikt syns i hur både *Amira* och *Ahmed* pratar om svenska som andraspråk, när jag frågar om hur det kommer sig att de läser svenska (och inte

SVÄ)³⁰. *Ahmed* säger ”ända från dagis har jag liksom läst vanligt, ibland får man vissa fördelar typ att det är lättare att läsa, om jag hade läst det [SVÄ] hade jag fått A liksom tror jag men jag vet inte” och *Amira* säger att ”jag läste med NN [SVÄ-lärarens namn] men sedan bytte jag till vanlig svenska”. Att det finns en uppfattning om att det är lättare att få betyg eller högre betyg i ämnet svenska som andraspråk visar även Siekkinens (2021) studie. Både *Ahmed* och *Amira* frågar mig en del frågor om vem jag är och vad jag gör under veckan som går, och båda replikerar vid olika tillfällen ”men är inte du svensk?” när jag förklarar att uppsatsen är inom svenska som andraspråk. Det blir på något sätt tydligt att begreppet svenska som andraspråk direkt associeras till *inte svensk*. För när jag svarar att ”jo men jag är ju lärare i svenska som andraspråk”, så skrattar båda till. Att svenska skolan vilar på ett språk, en kultur och en nation (se Sharif 2017) ses till viss del i de positioneringar som görs, men att engelskan fått en naturlig del av diskursen är en viktig aspekt att framhålla.

Amiras slöja blir ett samtalsämne under en zoom-lektion inför torsdagen som ska ske i verkstaden. Där L4 pratar om att ”den [slöjan] får vi ju titta på för den får inte komma i kontakt med det roterande” och de andra eleverna börjar då skoja litegrann om vad som skulle hända om slöjan fastnade i maskinen. När *Amira* sedan kommer på torsdagen säger hon ”det är jag som är *Amira* och det är såhär jag ser ut” och så tar hon på sin slöja ”den är rättså lång men jag har stoppat in den här” och hon visar hur hon har slöjan säkert fastsatt innanför tröjan. Jag frågar *Amira* vid ett senare tillfälle om hon funderat mycket på slöjan utifrån samtalet läraren och de andra eleverna hade på zoom-lektionen, men då skrattar hon bara och säger att hon förstod att det handlar om säkerhet. Sammantaget framträder en diskurs där '*det svenska*' ses som vanligt och där samtliga, trots bakgrund och den gemensamma jargongen, räknas in i och räknar in sig i '*det svenska*'. Där språket är en viktig markör för tillhörighet, men också där *det andra* i vissa avseenden representerar *det avvikande* eller *underutvecklade*. De skilda bakgrunderna eleverna har lyfts inte in i lektionssammanhang, varken av lärare eller eleverna själva.

³⁰ Jag väljer i frågan att säga hur kommer det sig att du läser med NN och inte med NN? (dvs. lärarnas namn istället för ämnena, för att inte påverka deras svar rörande benämningar av svenska eller svenska som andraspråk).

5.1.3.2. Globala perspektiv i undervisningen som norm

Förutom att engelskan till viss del används och diskuteras lyfts globala perspektiv ofta in i undervisningen. Framförallt under de mer praktiska teknikkurserna förekommer flertalet globala exempel på industrier i andra länder, företag som expanderat över flera kontinenter och det transnationella samarbete som är vardag i företagsvärlden. När det gäller hållbar utveckling och länder som påverkar klimatet nämns Kina, Ryssland och USA under diskussionerna medan *vi i Sverige* lyfts fram som ett land som gör liten påverkan på klimatet. Dock framhålls vikten av att samarbeta med andra länder och eleverna visar att de är medvetna om det i en diskussion som startar kring utsläppsbovarna³¹ i världen (se exempel nedan).

E1: det är typ Kina tror jag man sagt och USA kanske och Ryssland

E2: det är säkert kineserna

E1: man får ju typ bojkotta Kina eller någonting, jag vet inte

L3: ja på vilket sätt ska vi påverka Kina tycker ni, bland annat det är inte bara Kina, det finns flera

E3: nej men samtidigt så är man ju beroende av typ deras asså det de producerar

I exemplet ovan syns den klassificering av en grupp som görs via ordvalet *kineser* som dock L3 sedan problematiserar till viss del med att återgå till Kina och lägga till *det finns flera*. Andra diskussioner rörande globala perspektiv rör arbetskraft, lönekostnader, produktion och export. Under tekniklektionen med extraläraren ber han eleverna att ge exempel på länder med låga lönekostnader och då svarar en elev direkt ”asiatiska länder” medan en annan väljer uttrycket ”fattigare länder” och läraren lyfter då Burma och Estland som exempel. Löneläget utvecklas av extraläraren som säger att ”det kostar mycket att ha någon anställd i Sverige men lönerna är ändå ganska låga, det är högre löner i Tyskland” och sedan uppmanar han eleverna att våga blicka ut och se andra länder som framtida arbetsplatser. Extraläraren berättar senare för mig i ett samtal att de har flera före detta elever bosatta nere i Schweiz. Således lyft både positivt och negativt rörande den globala marknaden, men det finns ett *vi i Sverige* och *de andra länderna* i klassrumsretoriken. Att det globala perspektivet eventuellt är

³¹ Ett ord L3 använder under lektionen

en ny diskurs i det globaliserade samhället märks under lektioner med L3 när eleverna ska välja ett företag och granska deras miljöpolicy. Första lektionen uppmanar han eleverna att ”ta gärna svenska företag, det är ju lättare, försök att hitta svenska företag” men nästa dag säger han till en elev att ”det kanske är lättare att hitta ett företag som inte är svenskt, du får gärna välja ett utländskt företag”. Vad som ligger bakom lärarens skifte är oklart, men att ställa sig öppen för globala perspektiv, och på så sätt gynna en global diskurs kan stärka de flerspråkiga elevernas identitet (Axelsson 2013, Cummins 2017).

Att svenskan och engelskan är språk med högre status och de språk som anses vara *sunt förnuft* blir tydligt under veckan på Teknikprogrammet. De gånger engelskan förekommer används den både i undervisningssammanhang och i informella sammanhang som rör väder, vardagen och gemensamma spel- eller filmupplevelser. Det accepteras ofreflekterat och blir på något sätt en del av den gemensamma vardagen (jfr Cooke & Simpson 2015:117, Milani 2007:14). Däremot blir det tydligt att det finns en diskrepans språk emellan och de minoritetsspråk som några elever har som förstaspråk som förpassas till hemmets sfär. I fältsamtal kopplar eleverna själva dem inte med undervisningen trots att några av dem studerar modersmål på skoltid, schemalagd sent på eftermiddagarna. Det blir tydligt att det finns ett globalt perspektiv i undervisning och ett *sunt förnuft* som säger att mångkultur och flerspråkighet är dagens verklighet även om det är vissa länder och vissa språk som framhävs (jfr Gorter & Cenoz 2015:184f, Blackledge 2005:229f).

5.1.4. *Individen i centrum som diskurs*

Alla lektioner under veckan börjar med lite småprat där lärarna under första delen av veckan frågar hur lovet har varit och vissa lärare ger utrymme för eleverna att kort berätta vad de gjort. Det märks att majoriteten av lärarna vet elevernas intressen då de ställer frågor som ”har du spelat mycket?” eller ”har det blivit någon hockey på sistone?”. Detta förekommer hos fem av de sex lärare vars lektioner jag deltar på. När eleverna på svenskan och i ett av teknikämnena får välja vad de vill undersöka och fördjupa sig i tas deras intressen tillvara. Likaså förs det samtal till eleven som individ då dessa ges enskild tid med fem av de sex lärarna via uppdelade break-out-rooms eller när lärare cirkulerar under lektionerna som är på plats. Samtliga elever som ber

om extra enskild tid, vid något av de tillfällen jag deltar på, får det. Att eleverna väljer att inte ha kameran på lyfts vid tillfällen utifrån att jag är med då frågan hänvisar till mig ”hon tycker väl säkert det är lite trist att inte få se er”. På zoom säger lärare överlag att ”det är roligt att se er” när de pratar om kommande på-plats-lektioner. Att lärande handlar om relationsbyggande blir tydligt under samtliga lektioner jag deltar på och de lyfts explicit och implicit i samtliga fältsamtal med både lärare och elever under veckan som passerar. Att relationsbyggandet är en viktig del av läraryrket och en faktor som påverkar elevernas kunskapsprogression visar tidigare forskning och det framhävs inom forskning rörande det språk- och kunskapsutvecklande arbetssättet (se bl. a. Axelsson 2015, Cummins 2017).

Just svenskläraren ställer många intresserade frågor kring eleverna som individer och de ämnen som eleverna valt till sina rapporter. Två elever får frågor om deras framtidsplaner och vad de vill utbilda sig till utifrån de ämnen som valts. Att lärarna överlag känner eleverna som individer märks på de gemensamma skämt som dras. ”Han sover väl lunch” och ”hur många tror att han försovit sig” skojas det om bland flera lärare när det gäller två elevers vana att få sen ankomst. Tre av de sex lärarna försöker vid de tillfällen där det är fria diskussioner få en uppfattning om elevernas kunskaper och förståelse, vilket synliggörs då de aktivt fördelar ordet och försöker ställa följdfrågor till samtliga elever.

För mig som deltar på tio lektioner under veckan och därmed träffar sex olika lärare märker jag att det är samma elever som tar taltid på eget bevåg. Det är även samma elever som svarar ”vet inte” när de tillfrågas av lärare. Jag frågar *Hakim* om hans tillbakadragna roll och han säger att han har svårt att prata om han inte tilldelas ordet, speciellt om det är många elever som pratar. *Amira* svarar ofta ”vet inte” och menar att det är för att hon får så svåra frågor, och att hon faktiskt inte vet svaren. Samtidigt beskrivs hon av lärarna som en elev som presterar bra överlag. Just dessa elever lyfts fram som tysta av lärare och när det gäller *Amira* säger L3 att hon är känslig och att han är osäker på hur mycket han kan pusha på henne. Extraläraren säger att han ser hur *Amira* skruvar på sig när hon tilldelas ordet och därför vet han inte riktigt hur han ska bedöma hennes kunskaper formativt och muntligt.

Det jag som observatör kan se när lärarna delar in eleverna enskilt i break-out-rooms är att lärarna redan från start ställer olika typer av frågor till olika elever, och

att språket och sättet att prata förändras beroende på vilken elev vi hamnar med. Det blir tydligt att det görs en individuell anpassning gentemot eleven både vad gäller ton, ordval och svårighetsgrad på frågor (se Axelsson 2015:98, Gibbons 2018:192). En fundering jag hamnar i är vad som byggs in i lärarnas beteende gentemot eleverna. Det kan röra sig om att eleverna blir bemötta utifrån deras proximala utvecklingszon eller utifrån en tilltro eller bristande tilltro till elevernas förmåga. Att bli indelade en och en på zoom-lektionerna lyfter samtliga elever jag pratar med som något positivt. De fördelar som lyfts fram är att de hinner få en chans att ställa frågor till läraren, läraren har koll på vad de kan och de får tillfälle att ställa de frågor de har. Enda nackdelen är att ibland hinner de bara träffa läraren en gång under hela lektionen eftersom alla elever behöver få sin tid med läraren. Just under matematiken och fysiken lyfts det som ett problem då det verkar vara där eleverna överlag är i mest behov av stöd. Samtidigt lyfts dessa lärare fram som de som har bäst koll, vilket gör det tydligt hur svårt det är att *hinna räcka* till som lärare i det virtuella klassrummet.

Under matematiklektionen som är på plats och även under matematikprovet som genomförs syns tydligt hur L6 anpassar sig till elevernas nivå och cirkulerar för att hjälpa den enskilda individen. När en elev räcker upp handen och läraren går dit läser han först upp uppgiften för eleven och eleven ombeds förklara vad olika begrepp eller uttryck betyder. Då får eleven en chans att förklara vad i uppgiften den förstår, och L6 märker vad han behöver stärka upp. Matematikläraren rör sig mellan eleven som bitt om hjälp och tavlan där viktiga matematiska regler står uppskrivna. Från fältanteckningarna läser jag ”det ges gott om tid för eleverna att jobba och be om hjälp, det känns som att lektionen är dynamisk och tavlan lever, vikten av samarbete blir påtaglig och hur Corona-möbleringen allt eftersom lektionen fortgår försvinner och elever här och där drar sina bänkar närmre varandra”. Matematikläraren rör sig fram till sin dator med jämna mellanrum där någon elev jobbar hemifrån och då har digital kontakt med läraren medan övriga befinner sig på plats. Även under matematikprovet stöttar läraren eleverna med vissa funderingar de har kring frågor. Flera elever har sagt till mig innan provet att det brukar ges ytterligare chanser och *Kevin* säger att ”läraren är schysst och det brukar finnas chans till att komplettera och omprov”. På hans lektioner, och i relationen som beskrivs av eleverna, är det tydligt att alla individer positioneras som kompetenta och jämlika oavsett bakgrund (jfr

Sundström-Rask 2018:29), men att de samtidigt möts utifrån deras individuella behov (jfr Hajer & Meestringa 2014:24, Gibbons 2018:43).

Vissa av kurserna har påbörjats under vårterminen och där berättar L4 att han behövt skapa hela den sociala processen via zoom och säger att det är stor skillnad mot att se kroppsspråket och känna av eleverna mer på plats. Han är en av de lärare som har kamerakrav på sina lektioner. Vissa lärare tar upp exempel som rör elevernas föreställningsvärld såsom zombieapokalyps, bilar och läsa utdrag ur fantasyromaner istället för klassiker. Majoriteten av tekniklärarna tar upp exempel från företagsvärlden och eventuella framtida arbetsplatser eller utbildningsvägar. Två av de sex lärarna pratar en del om sig själva och sina egna erfarenheter. Det är dessa lärare som till stor del tar upp talutrymmet istället för att fördela taltiden och utgå från elevernas intressen, förkunskaper och erfarenheter. Samma lärare delar även ut uppgifter till eleverna och ber dem ta sig an uppgifterna på egen hand.

Endast vid två tillfällen under veckan pratas det om bedömning med elever och det ena är under matematiken där L6 vill veta elevernas målbetyg och uppmanar dem att skriva ned det. Det andra är i ett enskilt samtal mellan L3 och en elev där diskuterar ett provresultat och hur det påverkar kursens slutbetyg, L3 säger ”jag måste ju bedöma dina kunskaper, [...] en sån kurs som innehåller både teoretiskt och praktiskt så att då får man ju titta på formativ bedömning, att jag bedömer även dina kunskaper under lektionerna när vi jobbar med praktiska saker, så att ett prov är ju inte avgörande för att få ett betyg”. Förutom det får jag ingen insikt under veckan hur lärare arbetar med kunskapskraven eller synliggör lärandet för elever på individnivå i förhållande till kursernas krav.

Eleverna beskriver att det är bra lärare överlag och L4 beskriver klassen för mig: ”vi känner varandra rätt så bra och jag tycker kemin i gruppen är lättsam och de skojar med varandra och jag skojar med dem litegrann”. Eleverna själva säger att tonen och skämten är okej men att vissa lärare markerar mer än andra när de går över gränsen, medan andra istället skojar med. Eleverna blir återkommande påmind om att de är unga och att skolan är ett viktigt steg mot framtiden, och att de är en del av samhället. Till viss del positioneras eleverna som individer där de får skämtsamma attribut tilldelade sig eller där deras intressen lyfts fram i dialog med läraren, men sedan blir de också positionerade som elever i de fall där läraren ”agerar” inom lärarpositionen,

ofta vad gäller resultat, kursmål eller förväntningar på uppgifter. Vid andra tillfällen positioneras eleverna genom regler som lärarna upprätthåller på sina enskilda lektioner. L4 säger ”ner med telefoner, I don’t like phones” och *Ahmed* replikerar ”vi hade ju en bensträckare”. Matematikläraren inleder sin lektion med orden ”nu får ni flytta om lite, corona-placering, slå ner locken på datorerna och lurar ska ut och nu är ni tysta”. Han är den enda läraren som under veckan säger till kompisstrion när de skojar med varandra, med orden ”inget tjafs nu”.

Den enda nackdelen jag reflekterar över på de lektioner där eleverna tillåts att prata med sina bordskamrater och samarbeta är huruvida det blir studiero för de som föredrar tystnad? *Hakim* har under mina fältsamtal sagt att han gillar när han blir indelad i ett enskilt break-out-room på zoom ”för då kan man skippa så här andra människor som pratar, då kan man fokusera på vad man vill göra”. Det är inga elever som ifrågasätter eller utmanar de diskurser som läraren utformar och de språkhandlingar som sker, ger den förväntade responsen. När elever inte förstår frågor säger de till eller svarar *vet inte*. Ordet fördelas och visserligen tar vissa elever mer talutrymme på eget bevåg eller räcker upp handen oftare än andra. Dock försöker samtliga av de sex lärarna i studien fördela ordet.

5.1.5. *Sammanfattning av resultat Teknikprogrammet*

Sammantaget under veckan på Teknikprogrammet deltar jag på tio olika lektioner, två dagar bedrivs på distans och tre på plats. Jag observerar sex olika lärare och deltar i längre eller flertalet fältsamtal med sex elever, och tillfrågar flera andra elever under veckan som går. Det som studiens producerade data visar är att eleverna får ta ett eget ansvar för sina studier och att *explicit stöttning som sunt förnuft* förekommer hos vissa lärare. Studien visar att det till stor del saknas ett explicit lärarstöd under de dagar det bedrivs distansundervisning. Således har lärarna höga förväntningar på att eleverna ska kunna tillgodogöra sig kunskaper och slutföra uppgifter på egen hand. Det är *ett sunt förnuft* som accepteras av eleverna.

De dagar undervisningen sker på plats används i större utsträckning visuella hjälpmedel, demonstrationer och gester för att förklara lektionsinnehållet vilket ger lärarna förutsättningar att hjälpa eleverna utifrån deras individuella behov. Det framträder i studiens producerade data att ett accepterat *sunt förnuft* bland eleverna är

att se lärarna som individer. Således blir det *lärarnas olika klassrumsdiskurser* som eleverna får anpassa sig till. Klassen består av en stor andel elever med svenska som andraspråk som bott olika länge i Sverige. När det gäller flerspråkighet förekommer endast svenska och engelska i den gemensamma klassrumsdiskursen. Engelskan används i informella samtal men tas också in via undervisningsmaterial, i filmklipp och begreppslistor och ibland för att förklara termer eller ord. Globala perspektiv lyfts in i undervisningen i teknikämnena vad gäller företagande och hållbar utveckling. Det finns *ett globalt perspektiv och en flerspråkighet som sunt förnuft* men det är tydligt att vissa språk och kulturer värderas högre än andra.

Även om individen positioneras som ansvarstagare på programmet blir alla elever tilldelade ordet av samtliga lärare och programmet genomsyras av en relationell stämning där det finns en gemensam jargong som framträder i studiens producerade data. Elever tar talutrymmet och frågar aktivt om de inte förstår eller ifall de behöver hjälp. Alla elever tilltalas med namn och känslan av att alla elever känner sig sedda som individer genomsyrar mig när fredagen är över, och jag går förbi naturvetarnas klassrum och påminner dem om att de kommer se mig från och med måndag nästa vecka.

5.2. Naturvetenskapsprogrammet

När veckan tillsammans med Naturvetenskapsprogrammet avslutas har jag deltagit på elva lektioner, fem på distans och sex på plats. Eleverna har haft arton lektioner totalt under veckan, nitton för de som läser modersmål och tjugo för de som gick på resurstiden eller hade ett extra provtillfälle under torsdagen. Under den vecka jag deltagit har tre dagars undervisning bedrivits digitalt och två på plats i skolans lokaler. Den här veckan skedde två inplanerade prov och vissa elever genomförde ett tredje prov, ett omprov, under veckan. På fredagen var det en laborationslektion på kemin som ställdes in då undervisningen bedrevs hemifrån. På flera av de lektioner jag deltagit har det skett genomgångar, betygssamtal eller grupparbeten som gjort att läraren inte har varit tillgänglig för enskilda frågor eller explicit stöd på individnivå. Jag frågar några elever om det här kan beskrivas som en vanlig vecka och får till svar av *Frida* att ”ja i alla fall den tiden som är nu med Corona” och när jag sitter och pratar med ett par elever om det höga tempo jag sett och den relativt lite tid de får med

enskilt stöd från läraren svarar *Mohammed* att ”ja det är ett tuffare schema nu i tvåan med många svåra kurser och det är minst ett men ofta flera prov i veckan”. Avsnittet nedan belyser de höga förväntningar som ställs på eleverna.

5.2.1. *Höga förväntningar som diskurs*

På Naturvetenskapsprogrammet synliggörs det redan under första dagen av fältstudier att det är skilda diskurser på olika lektioner och att klassen jag följer består av väldigt olika individer. Det är en heterogen skara. Vad gäller de flerspråkiga eleverna finns det nyanlända elever i klassen, elever som levt en längre tid i Sverige men är utlandsfödda och en elev som har en svenskfödd förälder och en utlandsfödd förälder. Han är parallellt tvåspråkig. På svenskan tar sig L8 tid att låta alla dessa individer få visa sina kunskaper och individens förutsättningar får till viss del styra och påverka lektionsinnehållet. På andra lektioner släpps individen in i liten utsträckning, och där åläggs eleverna att på egen hand ta till sig av det läraren presenterar, utifrån lärarens förståelse av explicit stöd. Nedan återges det i två underavsnitt hur den enskilda eleven positioneras som ansvarstagare för sina studieresultat och hur **höga förväntningar** i lektionssammanhang exemplifieras utifrån studiens producerade data.

5.2.1.1. *Eleven som ansvarstagande*

L9 beskriver klassen som *ambitiösa* och den uppfattningen får jag under veckan jag observerar. Det är få elever som kommer sent till lektionerna och det är hög närvaro. Samtliga elever har med sig sitt lektionsmaterial. Under lektionerna är det överlag tyst och fokuserat och de gånger läraren inte befinner sig i lektionssalen är samtalen som sker om ämnet eller det stundande fysikprovet. Det finns tydliga fysiska grupperingar i klassen, där samma individer följer varandra och sitter bredvid varandra i de olika lektionssalarna. Inom dessa grupper är det ett tätt samarbete de dagar det är lektioner på plats. Eleverna rör sig i sina grupperingar under lektioner och mellan lektioner. Det är dock två elever som sitter för sig själva. Dessa inkluderas inte av klasskamrater och heller inte av lärare.

Det blir påtagligt under en lektion när en av dessa elever anländer sent och inte sätts in i sammanhanget i det som sker utan själv försöker skapa ordning i vad klasskompisarna gör. Jag försöker vid två tillfällen samtala med eleven men han visar

inget intresse för interaktion och jag låter honom vara ifred. Under veckan som passerar ser jag honom lektion, efter lektion, sitta med sin mobiltelefon i handen. Jag ser honom aldrig påbörja en lektionsuppgift och jag ser heller aldrig någon lärare prata med honom, mer än när han har ett enskilt betygssamtal. Jag förstår under fältamtal med lärare att det inte går bra för eleven i några kurser och en fråga som lämnas obesvarad efter fältveckans slut är huruvida lärarnas positionering av eleven har en inverkan på beteendet under lektionstid och de bristande resultat som kommit till följd (se Norton & McKinney 2011:75, Gibbons 2018:192, jfr Cummins 2017:33).

Inom två av de ämnen jag deltar på (fem av elva lektioner) upptar läraren talutrymmet och där ställs ibland kontrollfrågor till några individer för att se om de följer med. När jag frågar några elever om dessa lektioner berättar flertalet elever att de sitter och letar efter förklaringar på Youtube för att förstå genomgångarna som sker på lektionstid, ”där riktigt bra lärare förklarar hela uppgifterna så att man förstår”. *Ivan* säger att ”vi får ju inte läxor men vi måste studera hemma för att hinna med uppgifterna” och syftar då på längden på genomgångarna och den ibland, på dessa lektioner, bristfälliga tiden till att få jobba med uppgifterna under lektionstid. Avsaknaden av, och vikten av, ett explicit stöd av läraren för att förstå lektionsinnehållet genomsyrar samtalen med eleverna (se Loeb Henning m.fl. 2016, Gibbons 2018) Många gånger under dessa långa genomgångar frågar lärarna ”förstår ni?” eller ”hänger ni med?” och möts då av en tystnad som accepteras som ett jakande (se exempel nedan).

Exempel 1

L: var det något moment ni inte hängde med på?

... tystnad ...

L: okej då går vi på nästa...

Exempel 2

L: frågor?

... tystnad...

L: det blev tyst, då tolkar jag det som att det är okej [fortsätter prata]

Vikten av att göra formativa bedömningar och ställa fördjupande frågor till eleverna i helklass för att se vad eleverna förstår saknas under flertalet lektioner jag observerar

(se Loeb Henning m.fl. 2018, Gibbons 2018). I fältsamtal med lärare beskriver de att det är mer tyst på zoom och L7 säger att ”det kommer nog lite fler frågor när vi är på plats och då ser man ju också om det finns frågor fast att det inte är säkert att någon ställer några frågor”. L9 berättar att han märker stor skillnad. Det ställs inga frågor alls på zoom nästan. En elev lyfts fram som att han ställer frågor ibland medan när det är lektioner på plats får läraren ”springa runt hela tiden och svara på frågor”. Vid några tillfällen under veckan lyfter eleverna problemet med zoom med L9. *Ivan* säger ”skillnaden på zoom, jag kan ju inte fråga dig” och när L9 säger att det går bra svarar *Ivan* att ”ja men alla andra ska ju lyssna också”. En annan elev säger till L9 att ”det är ju det som är så drygt när man sitter hemma för då är det ju så lätt bara att äh det här är ju hopplöst och så skiter man i det”.

När jag frågar eleverna om tystnaden ger de en annan bild än lärarna av varför de är tysta. Flera elever lyfter fram att de är rädda för att säga fel, ställa dumma frågor och *Mohammed* förklarar att det finns som en mental spärr ”jag är inte så bra på zoom”. Flera elever säger att lärare sagt att de kan be om ett enskilt break-out room men dessa elever förklarar på olika sätt att det är svårt att våga göra det. Just rädslan att framstå som okunnig genomsyrar samtalen med eleverna. *Frida* förklarar ”tänk om man sitter där själv med läraren i ett break-out-room och ändå inte fattar och lär säga det”. När jag sedan sitter med studiens producerade data inser jag att elevernas rädsla för att visa sig okunniga kan botten i vissa lärares språkval under genomgångar där små uttryck återfinns mellan förklaringarna av begrepp ”det här borde ni ha koll på faktiskt”, ”ni kommer ihåg från förra kursen eller hur”, ”det här ska ni kunna sen förut” och ”den är inte så svår”. Att lärarens ordval och värderingar påverkar elevernas uppfattning om sig själva visar tidigare studier (se ex. Sharif 2017, Cummins 2017:33).

Att elevernas förkunskaper inte står i fokus för genomgångarna eller att de nya kunskaperna inte tar avstamp utifrån den nivå eleverna har tydliggörs i studiens producerade data (jfr Cummins 2017:144). Jag frågar flera av eleverna om de upplever att de *kan* på det sätt som främst två av lärarna förutsätter i sina genomgångar. *Anna* säger: ”vi har ju säkert pratat om det förut men vi minns inte i alla fall”. Jag frågar flertalet elever om de tycker att undervisningen utgår från deras förutsättningar och förkunskaper, varje gång jag frågar det möts jag av ett skratt, ”nej knappast” svarar

en elev och *Henrik* förklarar ”jag tror lärarna utgår från att vi kan en del saker utifrån våra betyg, det krävs ju vissa betyg för att komma in här”.

När eleverna inte inkluderas i genomgångarna och det inte ställs frågor där eleverna uppmanas att återberätta vad som just sagts eller att få ge exempel på lösningar, där det sociokulturella perspektivet på lärande inlemmas, läggs det ett stort ansvar på individen själv att inkludera sig i det *vi* som förekommer när läraren pratar. ”Då kör vi igång vi ska ...” och ”det känns som att det var i princip nyss vi repeterade allting”. Det blir tydligt under fältveckan att dessa förväntningar på att individerna själva ska inkludera sig är *för höga förväntningar*. Det sker inget uppsökande från lärarens håll utan individerna förväntas söka upp läraren eller ta till sig lektionsinnehållet på egen hand. Detta missgynnar inte bara de flerspråkiga eleverna i klassrummet, utan samtliga elever jag pratar med under veckan lyfter liknande aspekter.

Jag deltar under några enskilda samtal mellan lärare och elever rörande deras betyg. Då blir det tydligt att eleverna förväntas ta eget ansvar för sina studier eftersom det inte ställs direkta frågor till eleverna som skapar förståelse för nuläget. ”Sådär har vi [skolämnet] det har ju inte gått så jättelysande eller vad säger du själv?”. För dessa elever tydliggörs det att det finns fasta provtillfällen då omprov kan göras, ett nu i veckan, ett i april och ett i maj. Just de här provtillfällena lyfter flera av eleverna som jag pratar med som stressande. Dessa ifrågasätts delvis till lärarna då eleverna försöker säga att det behövs fler, att det inte är bra att det är den här veckan när det redan är två fysikprov och de lyfter rädslan för att glömma bort om de inte får en chans före provtillfället i april. En förklaring som ges av L9 är att ”de har dragit ner provtillfällena för att få det att funka”. Vilka *de* är eller för vem eller vilka *det* ska fungera förblir osagt och det blir heller inte ifrågasatt av eleverna i samtalen med lärare. Dock säger elever till mig att provdagarna stressar eftersom det hela tiden fylls på med mer som ska pluggas in och att det från vissa lärares håll saknas en förståelse för vad ett F gör med självkänslan. Jag frågar tre eleverna jag sitter med under ett fältsamtal om de någon gång får göra kompletteringar eller muntliga kompletteringar, ”vad är muntliga kompletteringar?” möts jag av då och *Anna* svarar sedan att ”det är alltid omprov, aldrig kompletteringar”. Det formativa förhållningssättet och de positiva positioneringar som kan göras när elever möts utifrån deras styrkor uteblir

och istället presenteras en kunskapsnivå där elevernas förväntas anpassa sig utifrån sina egna förmågor (jfr Sundström-Rask 2018:97f, Loeb Henning m.fl. 2018).

Eleverna som ska göra omprov blir positionerade som *E-elever* där läraren säger ”siktas du på E då eller och vill ha ett E-prov?” och en elev svarar då ”ja det får väl bli det”. En annan elev säger ”jag siktar väl på högsta betyget men det handlar väl om vad jag kan få och det är E” och då responderar läraren med ”ja”. I dessa samtal framhävs elevens nuläge som en statisk nivå istället för att eleven möts och med stöd lyckas utvecklas (se Gibbons 2018:17) och det blir tydligt att eleverna förväntas nå sina betyg utifrån *det egna ansvaret*. Vid några betygssamtal säger läraren ”ska du ha C måste du lägga ner mycket mer tid” och ”det är bra om du läser på för att fixar du inte det här nu måste du göra ett sånt där kursprov” och ”allting är ju upp till dig hur mycket du orkar läsa och hur mycket tid du lägger”. Att det finns ett *sunt förnuft* som säger att individen förväntas ta eget ansvar framträder under fältveckan. Den självständighet som krävs i det accepterade *sunda förnuft* som råder fungerar för vissa elever, dvs. de som har lätt för ämnena eller har stöd hemifrån.

5.2.1.2. Höga förväntningar i lektionssammanhang

Provet startar ganska direkt från när läraren kliver in i klassrummet. Eleverna har som på en given signal lagt fram sina mobiltelefoner på katedern och dragit isär bänkarna. Tre telefoner hamnar på mitt bord med orden ”så får du intyga att vi inte fuskar”. Redan efter femton minuter reser sig en elev upp redo att lämna in. Han efterföljs då av ytterligare tre. En passerar mig med orden ”jag fattade ingenting”. Hon vet nu att det här blir ytterligare ett F och ytterligare ett omprov att beta av. Självt börjar jag fundera på känslan av att inte förstå och känslan av att inte få förutsättningarna till att förstå.

(prov tillfälle lektion 7, egna fältanteckningar)

På fysiklektionen som genomförs inför de två fysikprov som sker under veckan utgår L7 från frågor som eleverna skriver i chatten. Det är relativt komplicerade uppgifter som går igenom under lektionen och en fråga jag ställer mig är vilka elever det är som skrivit upp frågorna. Är det de som satsar på högre betyg eller de som under provtiden lämnade in sitt prov redan efter en kvart (se utdrag från fältanteckningar ovan)?

Att det är **höga förväntningar** i lektionssammanhang märks på den studiekultur som finns i klassen. Under de lektioner som är på plats ses eleverna ofta sitta och studera mellan lektionerna och när jag kommer till klassrummet innan lektionsstart är dörren alltid öppen och elever sitter därinne med materialet framtaget och redan igång innan läraren har anlänt. Många av de samtal jag överhör elever emellan handlar om prov, resultat, betygskompletteringar, meritpoäng och smarta val av fördjupningskurser. En hel del samtal om universitet och framtida studier involveras jag i utifrån min roll som *universitetsstudent*.

När lektionerna genomförs på plats synliggörs vikten av att samarbeta med klasskompisar. Det finns tydliga grupperingar i klassen där individerna sinsemellan ställer frågor till varandra, testar varandras tankar och diskuterar igenom vad uppgifterna de tilldelas innebär (jfr Ortega 2009:218 och den sociokulturella lärmiljön). Inför kemilabben säger L9 ”Jag tror labben kommer gå bra, titta på baksidan själva, det vore kul om ni kan lösa den utan att jag hjälper till”. På kemilabben fungerar grupparbetena överlag bra, men där har eleverna delats in utifrån hur de fysiskt grupperat sig i klassrummet, dvs. utifrån de grupperingar som redan finns. Under laborationerna cirkulerar läraren och ger utrymme till grupperna för att förklara hur de tänker och för att redogöra för genomförandet. Alla elever jobbar väldigt engagerat. Här är det **höga förväntningar** och ett explicit stöd. Det förekommer även grupparbeten under en matematiklektion och en engelsklektion under veckan, båda dessa genomförs på zoom och utifrån slumpvist indelade grupper i break-out-rooms.

I dessa grupparbeten där eleverna slumpvist delats in synliggörs *det sunda förnuft* som exemplifierats tidigare, med *eleven som egen ansvarstagare*. Läraren har inte explicit talat om vad som förväntas utifrån individerna i grupperna utan dessa förväntas på egen hand fördela ansvar och roller i gruppen, vilket försvåras än mer i globaliserade klassrum där elever kommer från skilda skolbakgrunder (se Gibbons 2018:216). I båda grupperna jag deltar i sker ett dysfunktionellt samarbete där några tar ansvar för studierna och några positioneras utanför gruppen. Under matematiken deltar jag i en grupp med tre elever, där är det endast två elever som pratar med varandra. Redan efter tre minuter har det gått över till *du*, ”har du haft samma värden som mig?”. Den tredje eleven är och förblir tyst under hela tiden i break-out-roomet

som avslutas med ”hängde du med, nu är vi klara, bra jobbat!”.

I gruppen på engelskan deltar fem elever, varav två är tysta under hela gruppssessionen. Dessa tilltalas aldrig av de tre som samarbetar med varandra. Under engelsklektionen kommer läraren in i break-out-roomet flertalet gånger men inte heller han ser till att tilltala samtliga elever utan låter den elev som tar ordet svara för gruppen. Det grupparbetet avslutas med att en elev säger ”Bra jobbat *NN*” till den elev som varit mest aktiv och som skött gruppens skrivande. Under dessa och andra samarbeten som sker under veckan där något ska skrivas arbetar eleverna vant i Google-dokument där de delar dokumentet med varandra så att samtliga kan överblicka och vara aktiva i skrivandet. Ett skrivande som inte alltid sker jämt fördelat inom grupperna.

Under båda dessa grupparbeten har *Mohammed* deltagit. Han har varit aktiv och jag frågar honom om det enskilda ansvaret och det faktum att vissa elever utelämnas. Han säger att ”man får hjälpa sig själv, man får jobba hårt” och jag säger att elever verkar behöva ta mycket eget ansvar och han svarar ”absolut, speciellt i natur”. Jag frågar *Mohammed* om de bara umgås med sina vänner inom gruppen och då svarar han att ”det var så förut men inte efter en resa vi gjorde tillsammans”. Dock ser jag inget tecken på samarbete över grupperingarna elever emellan mer än att det vid något enstaka tillfälle ställs en kontrollfråga av en uppgift till någon annan än de närmsta klasskompisarna. De slumpvisas gruppindelningar som nämnts tyder på svårigheter att samarbeta utanför den egna gruppen. För *Mohammed* verkar det vara *sunt förnuft* att ta det egna ansvaret och att de som inte tar det egna ansvaret har sig själva att skylla. Han menar att lärarna varit tydliga med det redan från början, speciellt sedan de började ha zoom-lektioner ”styr er själva, det är ert eget ansvar”.

Under samtliga lektioner, vilket synliggörs i nästföljande avsnitt, finns det tydliga genomgångar med visuella hjälpmedel, tydliggjorda och betonade begrepp. Lärarna använder sig av modelltexter och stödstrukturer men det är ett snabbt tempo och en implicit förväntan att eleverna ska förstå direkt, och att de ska ta ansvar för att ta in det som sker under genomgången. Det är möjligt att det sker omedvetet från lärarnas sida då de använder ord som signalerar att de vill att eleverna ska förstå innehållet. L7 säger ”jag sitter och tänker och tänker för att inte krångla till det för er [...] nu ska vi ju ...” och både L7 och L9 ställer ”hänger ni med?”-frågor som besvaras med tystnad.

Det finns därmed **höga förväntningar** på eleverna att de ska kunna ta till sig undervisningen på egen hand eller att de ska efterfråga stöd på egen hand, trots att lärarna finns tillgängliga under lektionstiden. Två av de fyra lärarna som deltar i studien har tydliga genomgångar men inget direkt explicit stöd till eleverna på individnivå under de lektionstillfällena jag deltar på.

5.2.2. *Explicit stöttning som diskurs*

På Naturvetenskapsprogrammet ställs, förutom kemilabben, inte några lektioner in under den vecka jag deltar på och när jag deltar i fältsamtal med tre elever säger de att det i regel aldrig ställs in några lektioner på detta program. Således ges det förutsättningar till mycket tid med läraren och tid för explicit undervisning på grupp- och individnivå. Dock synliggörs det under fältveckan att det i regel ges relativt lite explicit stöttning under lektionstid i vissa ämnen. Det framträder via studiens producerade data att explicit stöttning kan tolkas på olika sätt vilket redogörs för i två underavsnitt. Det första avsnittet belyser ett kollektivt explicit stöd med tydliga genomgångar och det andra avsnittet belyser avsaknaden av det enskilda explicita stödet.

5.2.2.1. *Visuella hjälpmedel & tydliga instruktioner*

Under samtliga zoom-lektioner delar läraren skärmen och har genomgång på ett sätt som synliggör vad som är i fokus. Begrepp betonas och kopplas till uppgifter eller som under fysiken och matematiken till ekvationer eller formler. Det som kan ske på en tavla sker på liknande sätt i zoom. Lärarna visar lektionsuppgifter på delad skärm, högläser ofta uppgifterna, stannar upp och förklarar samtidigt vad olika delar i uppgiften innebär. Till fysikprovet får eleverna ha formelbok och miniräknare till stöd, under kemilektionen har eleverna en exempelmall för labbrapport och under svenskan förekommer en exempelessä och en skrivmall som hjälp. Samtliga av dessa exempel är delar av ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt som möjliggör förståelse för eleverna i det globaliserade klassrummet (se avsnitt 2.2).

Under fysiken betonas Coulombs lag, Newton, Newtons tredje lag och under kemin betonas massverkarens lag. Till en början tänker jag att det är kunskap klassen redan har och delar, men i fältsamtal med eleverna (se avsnittet ovan) blir det klarlagt

att flertalet elever inte känner sig säkra på begreppen och några säger att begreppen går igenom för snabbt och repeteras för sällan. ”Det går igenom en gång och sedan förväntas man kunna det”, förklarar en elev. Flera elever känner sig osäkra inför fysikproven som ska ske under veckan och dessa beskrivs som ”ofta svårare än det vi gör på lektionerna och de uppgifter som finns i boken”. Känsloerna som beskrivs inför provet är rädsla, nervositet, osäkerhet oavsett vilken av eleverna jag frågar.

På fysiklektionen inför provet utgår L7 från de frågor eleverna skriver i chatten och så löser han dem via dokumentkameran i zoom. När läraren ritar lösningen förklarar han samtidigt vad han gör och hur han tänker. Fysikläraren förklarar efter lektionen för mig att han försöker tänka högt så att eleverna ska förstå hur de kan tänka när de ställs inför uppgifter och att lösningen ibland alltid inte är klarlagd utan det gäller att pröva sig fram. Liknande förfaringssätt sker under matematiklektionerna där läraren använder sig av dokumentkameran både på zoom och på plats. På plats för att vissa elever ska kunna följa med hemifrån om de av olika anledningar inte är i skolan. Matematiklektionerna har en tydlig kursplanering som eleverna nämner i fältsamtal. Den lyfts fram som tydlig och bra. Någonstans finns det dock en diskrepans i hur L7 och L9 tolkar explicit stöd och den typ av stöd eleverna i fältsamtal understryker ett behov av, vilket tydliggörs i avsnittet nedan.

5.2.2.2. *En-till-en stöd & explicita stödstrategier*

Det som explicit saknas under den vecka jag deltar och som lyfts i samtal med elever är det enskilda stödet för att nå till en högre nivå, eller i vissa fall till att ens nå till ett godkänt. Dock sker detta på vissa lektioner, som under svenskan där **höga förväntningarna** kopplas samman med **explicit stöd**. Där har eleverna fått läsa böcker och diskuterar dessa i seminarieform med läraren som stöd. De som inte diskuterar skriver en essä om den lästa boken. Valet av bok har till viss del skett utifrån elevernas egna intressen även om det fanns en boklista från läraren. De elever som visar osäkerhet inför om de är tillräckligt förberedda för seminariet stöttas av läraren som säger att han ska ställa stödfrågor (jfr Gibbons 2018). Under seminarierna jag deltar på är det elevernas åsikter, intressen och tankar som är i fokus och eleverna uppmanas av läraren att ge exempel, utveckla sina svar och lyfta fram det de själva tycker är intressant (se Loeb Henning m.fl. 2018, Gibbons 2018, Axelsson 2015). L8

förklarar för mig att det är svårare med öppna diskussioner på zoom men att seminarier brukar fungera relativt bra. Han berättar att eleverna kommer få resonsläsa varandras essäer och att han kommer ge enskild tid till varje elev för att diskutera igenom det de har skrivit. Både under svenskan, engelskan och kemin ställs det hjälpfrågor och fördjupande frågor för att eleverna ska kunna utveckla sina resonemang eller för att skapa en ny förståelse. På svenskan blir det tydligt att läraren ger **explicit språkligt stöd** för att eleverna ska utveckla ett mer ämnesspecifikt språk (se exempel nedan).

Exempel 1

E: han skriver boken i väldigt *hög detalj*... [...]

L8: [...] den här *detaljrikedomen*

Exempel 2

E: det är ju samma *genre* [*jenre*] eller vad man kallar det

L8: *genre* [*sjanger*]

E: ja *genre* [*sjanger*] exakt

Exempel 3

E: de måste ju ta sig över *en massa lager av grejer på vägen* på vägen dit

L8: att det är *många hinder längs vägen* för att klara sitt uppdrag

E: mmm

Det är det explicita en-till-en stödet och tiden då läraren kan läsa av vad varje enskild elev kan och förstår som saknas på flertalet andra lektioner, vilket försvårar för läraren att planera sin undervisning utifrån elevernas förkunskaper och behov (se Cummins 2017, Gibbons 2018, Axelsson 2013). Delar av explicit stöd förekommer på samtliga lektioner men just individens behov av explicit stöd saknas på vissa. Det är just i dessa ämnen flera av eleverna har F-varningar och omprov som behöver göras. Samtliga av de fyra lärarna i studien använder ofta ett *vi* när de presenterar uppgiften eller håller i genomgångar men majoriteten lägger sedan över ansvaret med ett *du* när det gäller resultat. Se exemplen nedan på hur *vi:et* under lektioner, blir till ett *ni* i relation till prov och i enskilda samtal övergår till ett *du*. Där tydliggörs det att läraren distanserar sig själv från elevernas resultat. Det ställs inga frågor om vilken typ av stöd eleverna behöver och det ges inget förslag på hur lärare och elev ska arbeta tillsammans för att

klara kursen. Detta verkar eleverna acceptera som *sunt förnuft*, även om det finns en viss tvekan och vissa ordval i elevernas respons som tyder på ett ifrågasättande (se exempel 2 nedan).

Exempel 1, från några lektionsstarter

”Vi ska titta på exemplen i boken, jag tycker de var jättebra, så vi ska titta på dem sen men vi börjar såhär...”

”Vi kan ha lite kameror på här till att börja med [...] det är provvecka i fysik så ni ska ha prov imorgon och på onsdag [...] det här passet är ju till för era frågor [...] det är ju liksom sista chansen att fråga mig ifall ni behöver hjälp”

Exempel 2, enskilt betygssamtal

L: det andra provet var inte riktigt så att du hade förstått alltihop tror jag, eller?

E: vad menar du?

L: du hade inte riktigt förstått eftersom du inte klarade så har du ju inte riktigt förstått allt

E: det verkar så

L: precis, men det fixar du väl, tänkte du göra prov nu till på torsdag eller?

E: jag vet inte vi har ju två fysikprov den här veckan

L: hinner du inte köra då? Annars är det ju 15/4 nästa gång

Exempel 3, enskilt betygssamtal

L: om vi tittar på dina resultat, vad säger du om dem då?

E: det är inte alls bra

L: nej det går lite tungt för dig [...] tungt, siktar på betyg E va?

E: ja

L: det känns väl naturligt

Överlag i klassen finns det en räcka-upp-handen-kultur och jag märker på vissa lektioner att läraren missar dessa händer, och efter ett tag åker händerna ned. Ibland söks då stödet inom den egna gruppen och ibland kommer då den enskilda eleven vidare men ibland kör de fast och väljer då att prata om annat. Se exempel nedan på det sociala samspelet klasskamrater emellan:

[E1 räcker upp handen]

E2: vad är det du ska fråga om?

E1: det här [pekar på pappret] den här formeln

E2: ja men [och försöker förklara]

[E1 har handen fortsatt uppe, läraren ser inte detta utan sitter framme vid katedern och läser i en pärm, E1 tar ner handen efter en stund, E2:s förklaring verkar tillräcklig]

I de långa genomgångar som ges under matematik- och fysiklektionerna blir det läraren som redogör för processen och svaren, och därmed ger ett facit till uträkningarna. I vissa fall tillfrågas eleverna och vid några tillfällen möts läraren av motstånd till förfrågan. Under en matematiklektion svarar en elev på tilltal: ”jag har inte gjort den för den är svårare, varför ska jag göra den när jag inte ens kan göra de på E-nivå”, och sådana uttalanden bemöts inte utan L9 tillfrågar då en annan elev som uppmanas att svara. Eftersom elever positioneras som E-elever under enskilda betygssamtal, blir det rimligt att sådana uttalanden kan passera obemärkt under lektioner. Det framträder som *ett sunt förnuft* att kategorisera och klassificera eleverna utifrån deras nuvarande kunskaper.

Att det ställs mer frågor på plats än under zoom-lektioner synliggörs under fältveckan. Lärare cirkulerar mer och det ges i högre utsträckning chans för eleverna att be om enskilt stöd. Det är dock sällan det sker frågestunder där eleverna ges utrymme att ställa frågor, eller där läraren ställer fördjupande frågor till helklass (jfr Loeb Henning m.fl. 2018). Istället måste eleverna ta utrymme om de vill ställa frågor, något som belyses i avsnittet ovan. Under labbrapportskrivandet blir det tydligt att det ges skilda förutsättningar till stöd under själva skrivprocessen då de elever som ber läraren kontrollläsa får det stödet, och de andra eleverna tillfrågas inte av läraren hur det går. I högre utsträckning är det tjejerna i klassen som ber om språkligt och innehållsmässigt stöd. Endast en kille, av sexton, i klassen frågar om innehållet i rapporten.

Under fysikprovet räcker en del elever upp handen och jag frågar L7 efteråt vad det är för typ av frågor han fått och han förklarar att det är främst elever med svenska som andraspråk som han stöttar för att förklara vissa uttryck. Han bläddrar fram till *befinner sig* och säger att han förklarat det för några elever. Under de grupparbeten

som sker blir det tydligt att de förväntningar som finns på att eleverna på egen hand ska kunna samarbeta inte överensstämmer med elevernas förutsättningar att bidra i en grupp. Likaså synliggörs elevernas olika nivåer och svårigheter att möta varandra. Under engelskans grupparbete inleder *Frida* med att säga ”jag har inte fattat någonting” och får då svar av en klasskamrat i gruppen ”vi börjar med 1230” utan att sättas in i själva sammanhanget av uppgiften. De börjar därefter arbeta och märker efter ett tag att de jobbar med fel uppgift (se nedan).

Frida: vadå jag fattar inte, ska vi svara på de här frågorna? Han har ju gjort ett dokument också

E: åhhh [högljutt] ja just det

Frida: eller?

Mohammed: jag tror vi ska svara på det

E: oh my bad [skratt] jag trodde vi skulle svara på det som stod i själva texten

Det är som nämnts individer som är tysta under hela grupparbetena, som varken tar eller ges talutrymme. Det finns flertalet individer jag ser och hör och pratar med under fältveckan som saknar lärarstöd, känner sig utelämnade och som inte klarar av det egna ansvaret de är ålagda. Några säger att de känner att de valt fel program, medan andra pratar nedvärderande om sig själva och en del beskrivs av lärare som att de valt fel program. Att det är avsaknad av tydlighet och explicit stöd och att det finns ett kompensatoriskt uppdrag och ett uppdrag att möta individen utifrån dennas förkunskaper och förutsättningar nämns inte under några av fältsamtalen (se Axelsson 2013:572, Axelsson 2015). Istället synliggörs det via studiens producerade data ett sunt förnuft som säger att explicit stöd blir det stöd läraren erbjuder eller inte erbjuder, och *den som fattar, fattar* (citat från egen fältanteckning). Eleverna accepterar sedan att de lär anpassa sig till den lärardiskurs som råder och ifrågasätter sin egen kapacitet istället för den lärandemiljö de är en del av.

5.2.3. Flerspråkighet som diskurs

Under den vecka jag deltar på Naturvetenskapsprogrammet förekommer inga direkta diskussioner om språk och inga explicit globala perspektiv lyfts in i undervisningen

eller i diskussioner elever emellan. Det som främst diskuteras är de ämnen som står i fokus eller de prov som stundar. Dock förekommer engelska som ett naturligt inslag i elevernas vardag. Det är främst en elev som ofta använder sig av engelska, och då dras hans vänner med i det, men även andra enskilda elever använder engelska uttryck emellanåt. Den eleven som i störst utsträckning använder engelska blandar in engelska ord i svenska meningar: ”kallas jägaren eller the hunter”, ”det handlar inte jättemycket om huvudstoryn” och ”hans enda roll är basically att vara en lens som vi tittar in på världen på”. När jag frågar honom om hans engelska berättar han att han är svenskfödd men att han gillar engelska och att han spelar mycket datorspel på fritiden och då pratar nästan bara engelska. ”Engelskan är dessutom mer expressive och jag läser bara böcker på engelska, jag läser lite varje kväll”, förklarar han.

Även andra elever lägger in engelska ord i sina meningar ”så han åker med Hagrid och hämtar lite skolsupplies”, ”inga motherf*cking problem” och ”jag tänker så, det blir obvious för mig”. Annars förekommer ”yes”, ”yeah” och en del andra korta engelska uttryck för att förstärka ett skeende eller en känsla. Jag frågar *Henrik* om den naturligt förekommande engelskan och han säger ”det är väl naturligt just på grund av Internet, där är det ju engelska överallt” (jfr Blackledge 2005:44). Dock märks det på engelsklektionerna att vissa elever är mer bekväma med engelskan än andra då vissa gruppdiskussioner automatisk sker på engelska, andra på svengelska och några sker mestadels på svenska.

När jag pratar med *Ivan* och *Mohammed* som båda är nyanlända i Sverige, baserat på deras fyra respektive tre år i landet, om hur mycket de använder sina förstaspråk för att förstå lektionsinnehållet ger de två olika bilder. *Ivan* berättar att han översätter ord till ryska från nästan varje lektion och varje ämne medan *Mohammed* säger att det inte går att översätta ämnesorden för de blir obegripliga direktöversatta. Däremot översätter han *vanliga* svenska ord till arabiska. Jag frågar *Henrik* som är tvåspråkig från födelsen på vilket han sätt han använder sina två språk och han säger att spanskan använder han endast för att skämta, men att svenska är det språk som är hans skolspråk. Dessa elever växlar ibland mellan svenska och engelska men inget av deras andra språk, eller det faktum att *Ivan* översätter ord från samtliga lektioner märker jag av under fältveckan. Visserligen är enbart två dagar på plats men det finns eventuellt en ovilja att uppvisa behovet av att översätta till ett minoritetsspråk i den

gemensamma klassrumsdiskursen (jfr Cooke & Simpson 2015:118, Milani 2007:14, Blommaert 1999:432). Att samhälleliga språkideologier genomsyrar det globaliserade klassrummet på Naturvetenskapsprogrammet framträder via studiens producerade data. I avsnittet nedan beskrivs det mer utförligt.

5.2.3.1. *'Det svenska' som norm*

Huruvida det finns ett *sunt förnuft* som genomsyrar *'det svenska'* eller svenskhet som norm eller ej på Naturvetenskapsprogrammet är svårt att utröna under den vecka jag deltar. Dock är eleverna fysiskt grupperade utifrån bakgrund. De flerspråkiga tjejerna sitter med varandra och de flerspråkiga killarna sitter med varandra. Dessa har blandade förstaspråk och jag hör endast svenska, och viss engelska, när de pratar med varandra. Vid ett tillfälle hör jag hur tjejerna pratar om hur deras hårkvalitet försämrats sedan de kom till Sverige, och de skojar en del om deras gemensamma problem. Två utlandsfödda elever sitter enskilt. De tilltalas sällan eller aldrig under den vecka jag deltar och de tar heller aldrig ordet på egen hand. Den ena eleven har varit *en av de tysta* under ett av de grupparbeten jag observerat. De inbjöd heller inte till fältsamtal utan försvann under lektioner eller i direkt anslutning till att lektionerna avslutades. Hur de såg på sin roll i klassen är svårt att utröna men i fältsamtal med lärare har båda beskrivits som ”elever på fel program”.

Att elever växlar mellan svenska och engelska, och trots att åtminstone några översätter ord till sina förstaspråk, och att inga andra språk förekommer inom diskursen påvisar en språklig ideologi där vissa språk och därmed beteenden accepteras. Att växla till engelska är accepterat, och det inkluderar alla. Engelskan är liksom svenskan ett gemensamt språk, en del av *den svenska normen* i det globaliserade klassrummet. En inblick i ungdomars positionering i det globaliserade klassrummet sker under svenskan då en svenskfödd elev har läst ”Ett öga rött”. Bokens handling beskrivs av eleven som att den handlar om ”Halim och hans situation här i Sverige”.

Andra viktiga karaktärer som lyfts fram är Dalanda som beskrivs som ”speciell person som är lite såhär muslim även fast hon är svensk” och Halims pappa som ”också är muslim men som gör mycket saker som är inte enligt muslimsk tro”. Eleven berättar vidare om språket och säger att boken är skriven på ”ortensvenska, bryten

svenska såhär ort, mer invandrantalsvenska, det är på det sättet den är skriven, så när man läser så är det väldigt svårt att få ett flyt i det eftersom man inte är van att prata eller läsa på det sättet”. Vidare beskriver eleven att ”Dalanda ville ju göra honom [Halim] lite mer troende och lite mer åt det riktiga muslimska hållet och hans pappa ville göra honom kanske lite mer åt det svenska hållet för att han skulle ha det bra i det svenska samhället”. Det framträder en positionering mellan *det muslimska* och *det svenska* i elevens sätt att beskriva handlingen. En diskrepans mellan eleven och lärarens förståelse av innehållet ges dock under en sekvens då L8 ställer fördjupande frågor till eleven (se nedan).

L8: kan man ändå säga att eran värld [i boken] är annorlunda eller intressant på något sätt?

E: nej min är nog så realistisk som den kan bli alltså [världen i ”Ett öga rött”]

L8: mmm

E: alltså typ som vi lever just nu alltså

L8: samtidigt sa du väl litegrann att man kom mycket in i Halims värld, den här världen som kanske är annorlunda mot för hur vi lever

E: ja jo så är det väl men om man tänker såhär man får ju läsa om omvärlden också, eller hur han ser på omvärlden, och vad jag tror är väl att det är såhär många ungdomar med olika typer av problem ser på världen

Ur den sekvensen och under det samtalet positioneras *Halim som en ungdom med problem* snarare än *en muslimsk kille* av eleven som läst boken. På så sätt kan det urskiljas en diskrepans mellan L8:s tanke om att Halims värld skiljer sig mot elevens värld, för det tycker inte eleven själv som verkar kunna identifiera sig eller andra ungdomar med problem utifrån huvudpersonen Halim i boken. Förövrigt kan nämnas att boklistan eleverna har på svenskan består av författare från många olika länder, vilket inkluderar ett globalt perspektiv utifrån den litteratur som erbjuds. Under engelsklektionen nämns engelskspråkiga länder och exempel tas upp från Irland och England under de lektioner jag deltar. Det skojas om att ”the Irish are famous for their drinking” och viss europeisk förkunskap krävs när en text på engelskan utspelar sig under “The Blitz” och andra världskriget.

Det är oklart för mig hur många av eleverna i klassen som läser modersmål och flertalet av de flerspråkiga eleverna bjuder inte in till fältsamtal och under den späckade vecka jag deltar hinner jag heller inte få så många chanser. Att ta kontakt via zoom eller att skapa relationer via zoom är svårt. Jag vet inte hur stor utsträckning de eleverna som inte tillfrågas använder sig av sina förstaspråk för att ta till sig av lektionsinnehållet, men jag märker att det är en svenskspråkig diskurs, grupperingar mellan utlandsfödda och svenskfödda elever, grupperingar mellan tjejer och killar samt att engelskan är det språk, förutom svenskan, som är en naturligt förekommande och accepterad del av klassrumsdiskursen. Framförallt, utifrån studiens producerade data, är det främst *'det svenska' som norm* som implicit framträder. Dock finns det till viss del globala perspektiv och *ett sunt förnuft* bland ungdomarna där det globaliserade samhället är en del av deras vardag.

5.2.4. *Individen i centrum som diskurs*

På Naturvetenskapsprogrammet ombeds eleverna att ha kamerorna på, på samtliga lektioner. Eleverna loggar in utan kameran påslagen men samtliga lärare uppmanar dem att starta kamerorna. Lektionerna startar med upprop och är det morgonens första lektion sägs det *god morgon*. Det sker ibland ett generellt småprat innan lektionen börjar som rör veckan rent strukturellt, kommande prov eller om någon elev har en praktisk fråga. En lärare säger under veckan *kul att se er*, i övrigt startar lektionerna med upprop eller direkt med lektionens innehåll.

När lektionen har kommit igång och uppropet är avklarat väljer majoriteten av eleverna att slå av sina kameror. Det gör att zoom-lektionerna överlag genomförs i en mängd av svarta rutor med namn. När tre av de fyra lärarna under zoom-lektioner heller inte stämmer av enskilt med eleverna eller ställer frågor där eleverna engageras i genomgångar så går det inte att läsa av ansiktsuttryck eller se ifall de svarta rutorna fortfarande har en fysisk person bakom sig, vilket också L9 nämner ”ibland när vi sagt hej då finns det tre-fyra svarta rutor kvar och då vet man ju att ingen är där”. Kunskapsmässigt läses heller inte elevernas enskilda förståelse av och det tas ingen hänsyn till hur mycket eller hur litet eleverna förstår av lektionsinnehållet eller uppgifterna som de sedan ska arbeta enskilt med. Samspelet i klassrummet som skapar sambandet mellan effektiv undervisning och positiva relationer (se Cummins

2017:17) saknas under flertalet lektioner, än mer saknas det på majoriteten av de zoom-lektioner jag deltar på.

Det som saknas explicit under den fältvecka jag deltar är ett småprat rörande elever som individer och ett intresse från lärarnas sida att lära känna eleverna, vilket är en förutsättning för att kunna utgå från elevernas erfarenheter och intressen i undervisningen (se Cummins 2017, Gibbons 2018, Gy11 1 kap., se Skollagen 3 kap. 2 §, SFS 2010:800). Under svenskan blir det tydligt att L8 anpassar undervisningen utifrån individens behov, där olika typer av frågor ställs till olika elever. Under seminariet stöttar läraren i olika grad med uppmuntrande ”mmm” beroende på vilken elev som presenterar sin bok. På svenskan tillfrågas eleverna på individnivå om de är redo att delta i seminariet eller ej. Svenskläraren har tydliga regler för hur samspelet i gruppen ska gå till och där kräver han att alla elever har sina kameror på, vilket gör att eleverna skakar, nickar och räcker upp handen som respons till varandra under diskussionen. L8 fördelar ordet och ser till att alla får en chans att prata, och när ingen tar ordet fördelar han det (jfr Gibbons 2018, Axelsson 2015). De andra tre lärarna som deltar i studien går vidare från tystnaden. Det är fler elever som tar taltid under svenskan, vilket kan bero på att L8 har skapat en trygghet för eleverna med ramar där alla förväntas bidra utifrån sina egna förutsättningar.

De elever jag pratar med lyfter fram att det är viktigt att lärare bryr sig och att man som elev ska känna sig trygg att fråga och våga säga fel, men de menar att det är på få lektioner de känner så. Det finns en relation med vissa lärare som skojar och är roliga, och det är samma lärare som lyfts fram som lärare som stöttar vid F och säger saker som ”stressa inte” och ”du klarar det här”. Flera elever lyfter fram att de tycker att vissa av lärarna ibland gör miner eller säger saker som får dem att känna sig *dumma* eller *blåsta*.³² Tre elever lyfter att vissa lärare skojar på ett sätt som får dem att känna sig dumma, ”det är nästan så att de liksom ser ner på en”. Att lärarna positionerar eleverna utifrån deras kunskapsnivå synliggörs i vissa av fältsamtalen då jag vid två tillfällen under veckan får höra från lärare att ”det är ju tråkigt om du hamnar i en elitgrupp” inför att jag ska placeras i ett grupparbete och vid ett annat tillfälle säger en lärare ”nu hamnade du ju inte direkt bland de bästa eleverna”. Det är möjligt att

³² De kursiverade orden är elevernas val av ord

det är den typen av positionering som skapar den rädsla för misslyckande som har nämnts i avsnitten ovan där flertalet elever beskriver orsaken till tystnaden på lektioner utifrån rädslan för att säga fel och göra bort sig. Under veckan hör jag att flera elever talar nedvärderande om sig själva, och det är endast tjejerna i klassen som jag hör försöka peppa varandra med uttryck som ”du fixar det här”, ”du är ju smart” och inför provet ”det här klarar du”. Vikten av att möta eleverna som kompetenta är av relevans i det här hänseendet (se Cummins 2017:33) i jämförelse med att positionera dem på ett sätt som tillskriver dem en identitet som begränsar deras handlingsutrymme (se Blommaert 2006:238, jfr Sundström-Rask 2018 och diskurspositioneringar).

Den sociala processen är svårare att skapa under rådande pandemi men kanske är det då än viktigare att skapa förutsättningar för ett tillåtande och inkluderande klimat i det virtuella klassrummet. Flera lärare uppmanar sina elever att be om enskild tid i break-out-rooms om de behöver det, men dessa förfrågningar sker inte och endast en av de fyra lärarna skapar på egen hand enskild tid med eleverna på Naturvetenskapsprogrammet. När lärarna skapar break-out-rooms för grupper blir det tydligt att det saknas en relation eleverna emellan eftersom alla inte inkluderas eller vågar ta plats i samarbetet. Det som förvånar mig mest är avsaknaden av formativ bedömning i lektionssammanhanget och att eleverna själva har accepterat att det är deras ansvar att ta till sig undervisningen och dess innehåll. Likaså är det förvånande att inte alla elever får ordet tilldelat sig under lektioner, utan det finns individer som sitter tysta lektion efter lektion. Att **individen bör vara i centrum** är inte ett sunt förnuft som genomsyrar programmet. Snarare att det är *individens eget ansvar att ta sig till centrum*. På så sätt skapas en diskurs där *ojämlikhet är sunt förnuft*, och som Anna säger när vi pratar om olika program ”vi på natur får jobba hårdare för våra betyg”. Några elever frågar när vi promenerar till matsalen om jag ser skillnader mellan dem och teknikerna som jag följde föregående vecka och jag svarar att ”de pratar mer, det är mer småprat och de ställer mer frågor, ni är väldigt tysta”. Ivan replikerar småskrattande att ”teknikerna pratar, vi tänker”.

Utifrån studiens producerade data framträder en tilltro till elevernas förmåga på Naturvetenskapsprogrammet som inte stämmer överens med den heterogena grupp elever som numera finns i det globaliserade klassrummet (jfr Bunar 2015). Det är en

mix av elever som behöver mer explicit stöd, mer enskild tid med lärare, och en undervisning där läraren aktivt undersöker vilken förståelse eleverna har för lektionsinnehållet. Det blir tydligt att det råder olika *programdiskurser* på skolan där jag genomför mina klassrumsobservationer. Eleverna utmanar inte den diskurs som råder där ”man får hjälpa sig själv, man får jobba hårt” eller där lärarna uppmanar eleverna att hjälpa varandra ”ni får väl försöka hjälpa varandra här om ni ska fortsätta plugga [skolämnet] under dagen, om ni har någon kontakt på något sätt”.

5.2.5. *Sammanfattning av resultat Naturvetenskapsprogrammet*

Sammantaget under veckan på Naturvetenskapsprogrammet deltar jag på elva olika lektioner. Tre dagar bedrivs på distans och två på plats. Jag observerar fyra olika lärare, varav en lärare undervisar i två olika ämnen, och deltar i längre eller flertalet fältsamtal med sex elever, och tillfrågar flera andra elever under veckan som går. Det som studiens producerade data visar är att eleverna får ta ett eget ansvar för sina studieresultat då de förväntas förstå lektionsinnehållet utifrån den undervisning och det explicita stöd som läraren erbjuder eller inte erbjuder. I hög utsträckning erbjuder lärarna ett explicit stöd på kollektiv nivå. Det som saknas är ett explicit individuellt lärarstöd. Således har lärarna höga förväntningar på att eleverna ska kunna tillgodogöra sig den kunskap som förmedlas och på egen hand ta till sig av lektionsinnehållet för att skapa en förståelse. Det är *ett sunt förnuft* som accepteras av eleverna även om flera i fältsamtal lyfter problematiken med det och stressen som skapas.

Att individer positioneras som ansvarstagare för sina resultat synliggörs via lärares ordval där eleverna i hög utsträckning tilltalas med *du* när det gäller resultat, medan ett *vi* i större utsträckning används under genomgångar och annan lektionstid. Eleverna blir på olika sätt kategoriserade som E-elever i samtal och blir erbjudna E-prov om de inte klarat föregående prov. Det som framträder är en programdiskurs där eleverna påtalar i fältsamtal att de på *natur* får jobba hårdare för sina betyg. På programmet och på tre av lärarnas lektioner är det en tystnadskultur i klassen där lärarnas frågor lämnas obesvarade och där ordet inte fördelas emellan, vilket synliggör att *individen är ansvarstagare* för sina egna resultat och sin egen förståelse.

Klassen består av en stor andel elever med svenska som andraspråk som bött olika

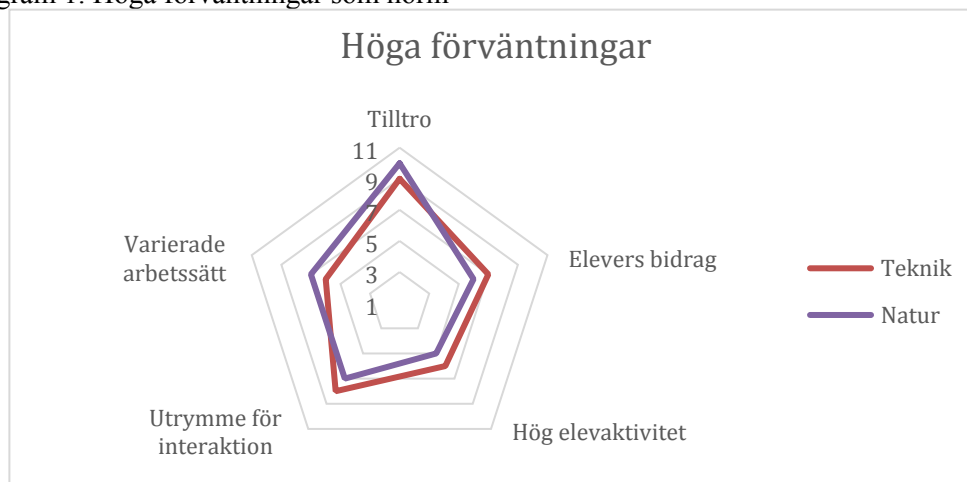
länge i Sverige och två av eleverna är nyanlända. När det gäller flerspråkighet förekommer engelskan i informella samtal elever emellan, och det syns främst i att engelska ord *slängs in* i svenska meningar. Under svenskan diskuteras boken ”Ett öga rött” av en elev och där framträder *det globala samhället som sunt förnuft*, då eleven med svenska som förstaspråk kategoriserar huvudpersonen Halim som *en ungdom med problem*, snarare än som *en ungdom med utländsk bakgrund*. Trots att flera elever i klassen har svenska som andraspråk är det endast engelskan som används, förutom svenskan, i den gemensamma klassrumsdiskursen. Det blir därför klarlagt att *'det svenska' och svenska som sunt förnuft är en norm* som framträder. Att det finns en diskrepans mellan de två programmen jag besöker och deras sätt att ge explicit stöd, anpassa undervisningen utifrån individens behov och ge enskilt stöd synliggörs i det sammanfattande avsnittet nedan.

5.3. Diskurser & diskurspositioneringar i det globaliserade klassrummet

I detta avsnitt sammanfattas de diskurser rörande det språk- och kunskapsutvecklande arbetssättet som framträtt i klassrummen utifrån studiens producerade data. För att synliggöra förekomsten av ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt från de observerade lektionerna användes ett observationsschema (se bilaga 1) utformat utifrån figur 2 (se avsnitt 2.5), vilket visualiseras genom fyra diagram (se nedan). I diagrammen ses antalet lektioner (10 respektive 11) och de aspekter av ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt, kopplat till figur 2, som i någon mån förekommit under de observerade lektionerna. Diagrammen ger en bild av de fyra diskurser som återfinns i studien a) individen som ansvarstagare b) lärarens förståelse av explicit stöd c) flerspråkighet och globala perspektiv i undervisningen d) ”teknikerna pratar, naturvetarna tänker”.

Individen som ansvarstagare

Diagram 1. Höga förväntningar som norm



Utifrån diagrammet ovan (diagram 1) framträder ett snarlikt mönster på båda programmen som observerades. Dock finns det innehållsliga skillnader i studiens producerade data. På Teknikprogrammet var det i större utsträckning inställda lektioner eller förkortad lektionstid där eleverna förväntades jobba med uppgifterna på egen hand. På Naturvetenskapsprogrammet var det inga inställda lektioner men en tilltro till att eleverna skulle ta till sig av lektionsinnehållet eller att på egen hand annars fråga. Tystnad tolkades som förståelse. Sammantaget positioneras eleverna mer explicit som egna ansvarstagare på Naturvetenskapsprogrammet, medan de inställda lektionerna på Teknikprogrammet ger en mer implicit positionering av eleverna och deras eget ansvar för studier.

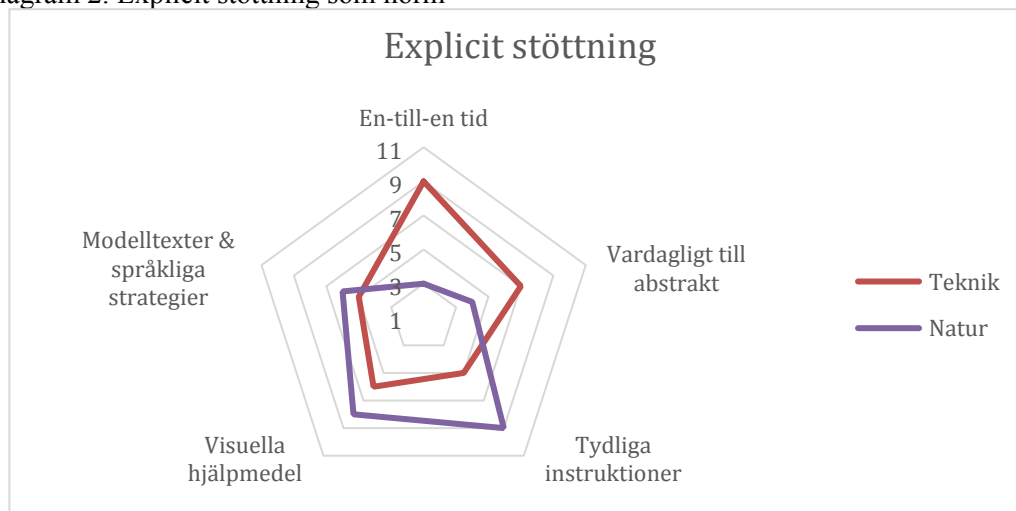
På båda programmen förekom det lektioner där läraren till stor del upptog lektionernas talutrymme och där endast IRE interaktion förekom, dvs. läraren ställde kontrollfrågor, en elev svarade och läraren gav feedback på svaret (jfr Loeb Henning m.fl. 2016, Gibbons 2018:197, 208). Det förekom mer elevaktivitet och interaktion på Teknikprogrammet där eleverna i högre utsträckning aktivt ställde frågor och tog talutrymme. Ibland bad elever om enskild tid med läraren och på alla lektioner jag deltog på, på Teknikprogrammet, tilltalades varje elev och fick chans att svara på frågor (jfr Loeb Henning m.fl. 2016:6). På Naturvetenskapsprogrammet var det större variation i arbetssätt och fler grupparbeten förekom. Dock fungerade endast två av dessa och det var ett seminarium där läraren deltog som samtalsstöd för gruppen och det andra var kemilabben där eleverna fick vara i grupp med de klasskompisar de

vanligtvis umgås med. Lyckade grupparbeten kan bidra till en trygg miljö där elever förs ta risker och på så sätt utveckla sin kunskapsnivå (se Gibbons 2018:74).

Att eleverna förväntas att anpassa sig efter det läraren säger eller bestämmer var tydligt på båda programmen och ingen elev motsade sig lärarnas diskurs eller positionering av eleverna (se Fairclough 1996:38, 2015:68f). Det problematiska med de höga förväntningarna som förekom var att det saknades explicit stöd av läraren (jfr tidigare studier, bl.a. Nilsson Folke 2017), vilket synliggörs nedan. Enligt studiens producerade data är det vedertaget att eleverna bär ett ansvar för sina resultat och det är accepterat som *sunt förnuft* av både lärare och elever att eleverna själva kan, och bör, bära ansvaret för sina studieresultat och att eleverna på egen hand ska kunna slutföra uppgifter och förstå lektionsinnehållet. Inom den diskursen positioneras eleverna som *ansvarstagande individer* och lärarna till viss del som givare av kunskap snarare än som givare av stöd så att eleverna kan utveckla sin kunskap. I kontrast till de ansvarstagande individerna positioneras vissa elever som *de som inte kan*. Det finns på så sätt till stor del en diskurs där *elevnen har ansvaret för sina gymnasiestudier och studieresultat*.

Lärarens förståelse av explicit stöd

Diagram 2. Explicit stöttning som norm



Under fältveckorna har elever lyft fram vikten av att ha relation med lärarna och att lärare visar att de bryr sig. Att det finns lärare som enligt eleverna *inte bryr sig* har framkommit i studiens producerade data. Som syns i diagrammet ovan (se diagram 2) förekommer det explicit stöttning till viss del. På Naturvetenskapsprogrammet är det

tydliga instruktioner, visuella hjälpmedel och modelltexter. Ämnesspecifika begrepp betonas, skrivs upp och förklaras. Det som saknas är den enskilda stöttningen i lektionssammanhang och det är den eleven på Teknikprogrammet lyfter fram när de pratar om lärare som *har koll, vet var eleverna ligger till* och *vet vad de enskilt tycker är svårt*. Således har Naturvetenskapsprogrammet i hög grad en explicit kollektiv stöttning medan Teknikprogrammet i större utsträckning har en explicit individuell stöttning.

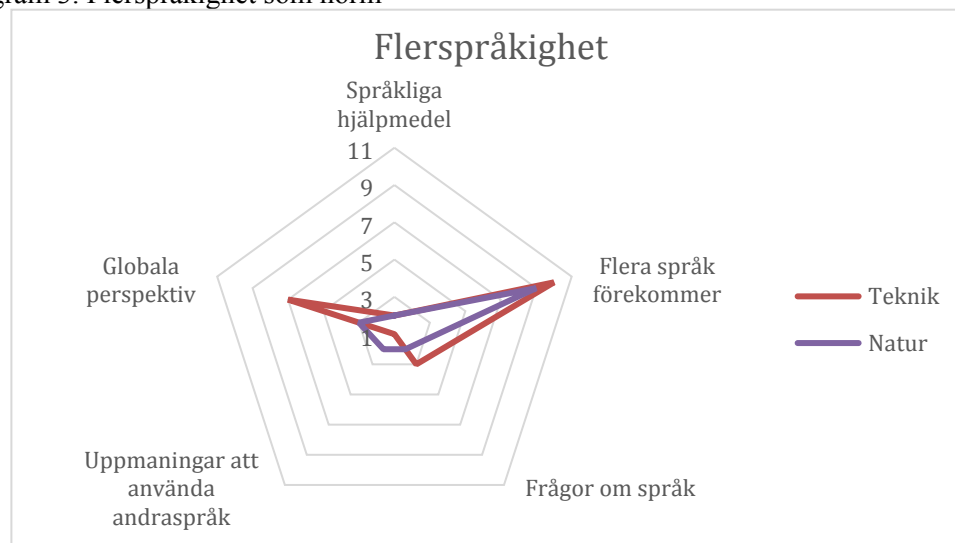
På Teknikprogrammet förekommer det i hög utsträckning enskild tid mellan lärare och elever och där såg jag exempel på hur lärare delar in eleverna i enskilda virtuella rum under lektionerna för att kunna gå runt och arbeta och stödja eleverna enskilt. Där var det inte elevernas eget ansvar att fråga, be om hjälp eller be om enskild tid. På Naturvetenskapsprogrammet sa lärarna till eleverna att de skulle be om enskild tid ifall de behövde det. Något samtliga elever jag pratade med menade att de inte vågade göra. Relationsbyggandet som fungerade bra på Teknikprogrammet kan bero på att lärarna till stor del såg till att lära känna eleverna enskilt, vilket gjorde att eleverna sedan i helklass vågade ställa frågor och säga till när de inte förstod.

Som framgångsfaktor lyfts relationen mellan lärare och enskild elev fram som det absolut viktigaste för elevernas lyckande eller misslyckande i skolan (Cummins 2017:173). Studier visar att lärarnas ordval och omdömen påverkar elevernas sätt att prata om och uppfatta sig själva (Sharif 2017:170) vilket till stor del bekräftas på Naturvetenskapsprogrammet. Där lärare återkommande säger *det här ska ni kunna* eller *du satsar på E eller hur* vilket återspeglas i fältsamtalen med elever där de säger *att jag borde kunna det här, vi har nog pratat om det här, jag kan bara få E*. Att lärare behöver reflektera över hur de positionerar elever lyfts bl.a. av Siekkinen (2021) och Axelsson (2013, 2015) då elever som utmanar diskurser på egen hand är medvetna om att det kan missgynna dem själva (jfr Gibbons 2018:192, Norton & McKinney 2011:75). Att använda ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt handlar om att behandla eleverna som kompetenta individer och att fokusera undervisningen på elevernas potentiella prestationer med hjälp av lärarens stöttning (Gibbons 2018:17), vilket inte blir fallet om eleverna på egen hand förväntas ta till sig av lektionsinnehållet. Framförallt förbises skolans kompensatoriska uppdrag om varje enskild elev inte får explicit stöd utifrån sin egen nivå. På båda programmen

förekommer aspekter som inkluderas i definitionen av explicit stöttning, och därmed framträder explicit stöttning som *sunt förnuft* på båda programmen. Det sker på olika sätt vilket leder till slutsatsen att det främst är *den enskilda lärarens klassrumsdiskurs* som råder (se Juvonen 2015:144, Winlund 2019:144). Sedan är det den som eleverna förväntas anpassa sig till.

Flerspråkighet och globala perspektiv i undervisningen

Diagram 3. Flerspråkighet som norm



De diskurser som framträder i klassrummen rörande språk och flerspråkighet sammanfattas i detta avsnitt. Svenskan och engelskan har en tydlig särställning i klassrumsdiskurserna på båda programmen. Svenskan är det huvudsakliga undervisningsspråket men engelskan är naturligt förekommande och används både i naturligt förekommande tal och i val av undervisningsmaterial oavsett ämne av både lärare och elever. Det framträder *en flerspråkig diskurs* i studiens producerade data och dagens globaliserade klassrum, även om det är vissa språk som premieras, lyfts fram och ges utrymme (se Blackledge 2005, Milani 2007). I och med att det framförallt är svenskan och sedan engelskan till viss del som förekommer inom klassrumsdiskursen finns en risk att de flerspråkiga elevernas förstaspråk inte utvecklas parallellt med andraspråket och med engelskan (Hélot 2015:215). Detta påvisas i studien då majoriteten av de tillfrågade eleverna använder sig av svenska i första hand för att ta till sig av undervisningsinnehållet och några engelska för att förstå eller översätta ord. Endast två elever, och det är de nyanlända som tillfrågas i studien, använder sitt förstaspråk för att förstå ord. De övriga eleverna använder

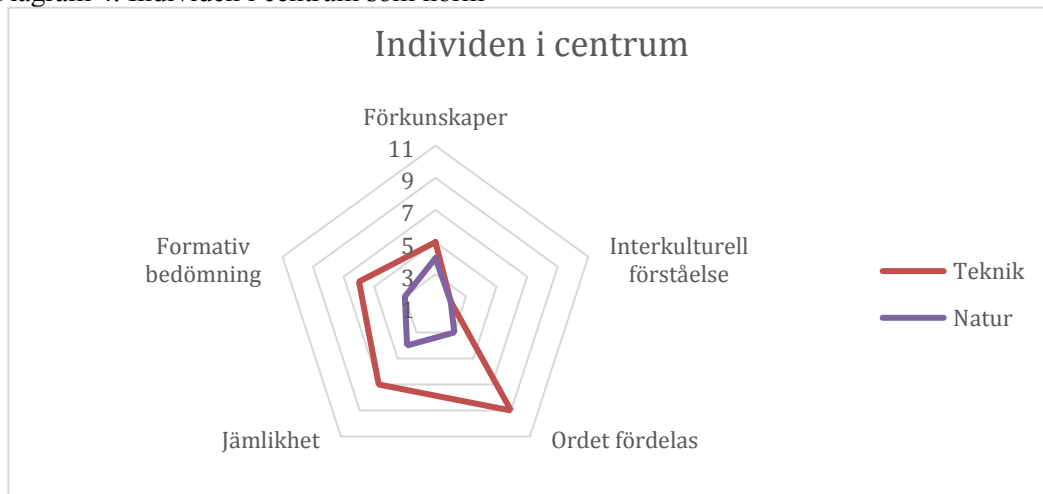
endast förstaspråket i kommunikationen med familjen.

Vad gäller positioneringar i det globaliserade klassrummet inkluderas samtliga elever i *vi:et* i Sverige och som en del av det svenska samhället (jfr Winlund 2019:143), vilket troligtvis stärker deras självkänsla och deras förutsättningar att lyckas i skolan (jfr Siekkinen 2021:42ff). Det är möjligt att inkluderingen till viss del kan förklara förekomsten av svenskan och engelskan i klassrummen, medan andra språk implicit förvisas till hemmet. I *vi:et* accepteras svenska och engelska som *sunt förnuft* då det är en del av majoritetssamhället. En annan faktor som framträder i studiens producerade data är att svenskämnet benämns som *att läsa vanligt* av elever i fältsamtal medan svenska som andraspråk då implicit klassificeras som *ovanligt* eller *annorlunda* (jfr Siekkinen 2021:144f). På Naturvetenskapsprogrammet grupperar sig de utlandsfödda eller flerspråkiga eleverna med varandra rent fysiskt. Två utlandsfödda sitter för sig själva i tystnad under lektionerna. Dock förekommer det under de grupparbeten jag deltar på även svenskfödda elever som ej inkluderas i den interaktion som mer talföra och aktiva elever intar. Där det både är nyanlända, flerspråkiga och svenskfödda som interagerar med varandra för att lösa uppgifter.

Globala perspektiv lyfts dagligen in på Teknikprogrammet, och förekommer som naturliga inslag, dvs. som *sunt förnuft*, och det är tydligt att det finns en globaliserad diskurs i klassrummet där flerspråkighet accepteras och implicit premieras (jfr García & Wei 2014:68, Hélot 2015:216, Cummins 2017:164, Axelsson 2013:565). Detta saknas på Naturvetenskapsprogrammet vilket kan bero på de ämnen som läses där under årskurs 2 som är mer teoretiska till innehållet. På svenskan och engelskan lyftes dock globala perspektiv in via texter, exempel och bokval. Där synliggjordes under ett boksamtal om ”Ett öga rött” att det mångkulturella Sverige är något accepterat som i alla fall den svenskfödda eleven kunde relatera till sin egen vardag och världsbild (se avsnitt 5.2.3). Sammanfattningsvis återspeglas till viss del det globaliserade samhället vi lever i idag i klassrummen jag har observerat (jfr Hajer & Meestringa 2014:24).

”Teknikerna pratar, naturvetarna tänker”

Diagram 4. Individens i centrum som norm



Den tystnad som förekommer under lektioner som observerats på Naturvetenskapsprogrammet kommer inte problematiseras nämnvärt i den här studien men att det finns en diskrepans mellan lärare och elevers förståelse för tystnaden har synliggjorts i resultatavsnittet (jfr Loeb Henning m.fl. 2018, Nilsson Folke 2017:97, Siekkinen 2021:159f). Det som framförallt är viktigt att betona är att ordet fördelas på Teknikprogrammet och där vågar eleverna på egen hand ställa frågor, svara på frågor och prata med varandra i klassen. Trots att flera av deras lektioner genomförs utifrån olika inriktningar finns en samhörighet i klassens samtliga konstellationer. På Naturvetenskapsprogrammet där ordet fördelas i mindre utsträckning finns, som nämnts, en tystnadskultur och en rädsla för att ställa frågor. Eleverna lyfter en rädsla för att visa sig okunniga. Det framträder därmed skillnader i vad som anses vara *sunt förnuft* på de två program där studien genomförs (se diagram 4).

I relation till det positioneras individerna som *individer i centrum* på Teknikprogrammet medan de på Naturvetenskapsprogrammet i större utsträckning positioneras som *individer som behöver ta eget ansvar* att förstå lektionsinnehållet eller be om stöd. Den här aspekten framträder även i relationen mellan lärare och elever på de olika programmen. Där lärarna på Teknikprogrammet i större utsträckning visar i samtal med eleverna att de har vetskap om elevernas fritidsintressen och ställer frågor kring dem. Dessutom ställs många frågor kring elevernas enskilda framtidsplaner och det finns en skämtsam jargong kopplad till individer och deras egenskaper. I lägre utsträckning förekommer denna typ av samtal

och småprat på Naturvetenskapsprogrammet. Sammanfattningsvis finns en diskrepans mellan de två olika programmen och de förväntningar som finns på elever som söker Naturvetenskapsprogrammet respektive Teknikprogrammet. Det som därmed framträder i studiens producerade data är att det förekommer *programdiskurser*, vilket exemplifieras av elever som bl.a. säger att de behöver jobba hårdare för sina betyg på *natur*.

På båda programmen saknas ett interkulturellt perspektiv i undervisning där eleverna själva får dela med sig av sina erfarenheter. Samtidigt tror jag att en styrka i programmen är att samtliga elever inkluderas i *vi:et* istället för att kategoriseras som representant för 'de andra' (jfr Siekkinen 2021). Det interkulturella kommer till viss del in i undervisningsmaterial som väljs på några lektioner och det globala perspektivet (se diagram 3) återfinns och ger utrymme till eleverna att lyfta in interkulturella aspekter. Att gymnasiet ställer höga krav på individen och individens ansvar för studier och studieresultat är en diskurs som genomsyrar båda programmen, både vad gäller lärare och elevers sätt att tala om, och till, varandra. Det är årskurs 2-elever som observerats under fältstudierna och andra årskurser hade kunnat påvisa andra diskurser och diskurspositioneringar. Klasserna och lärarna har på något sätt lärt känna varandra under de tidigare terminer som har passerat, och det är möjligt att fler utmaningar mot diskurser och diskurspositioneringar görs i årskurs 1. Sammantaget visar studiens producerade data dock att inga rådande diskurser ifrågasätts eller utmanas i någon större utsträckning. Det är sällan elever utmanar rådande lärardiskurser enligt tidigare studier (Fairclough 1992, 1996, 2015, Sharif 2017, Siekkinen 2021:158f).

Huruvida ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt genomsyrar lärares och elevers skolvardag kan diskuteras. Delar från de Skolverksmoduler som genomförts återfinns men fortfarande finns det diskurser som inte gynnar eleverna i det globaliserade klassrummet, framförallt vad det gäller höga förväntningar med lite explicit stöd. Begreppet *likvärdighet* får avsluta det här avsnittet. Under avsnitt 2 (se Axelsson 2015:98) nämns att likvärdighet kan tolkas som *samma undervisning*, vilket det i studiens producerade data till stor del görs, men att det bör tolkas som *samma möjligheter* är i dagsläget inte ett *sunt förnuft* som genomsyrar skolan, vars program jag observerat under två veckors tid.

6. Diskussion

I detta avslutande avsnitt följer en diskussion om de resultat som framkommit och de slutsatser som kan dras. Att använda diskursteorin som teoretiskt ramverk syftar till att synliggöra sociala strukturer som påverkar det handlingsutrymme som delas av deltagare inom en diskurs. I den här studien har det övergripande syftet varit att undersöka och synliggöra hur lärare arbetar med ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt på olika högskoleförberedande gymnasieprogram och inom olika gymnasieämnen. Fokus har varit att belysa vilka diskurser och diskurspositioneringar som framträder i det globaliserade klassrummet vad gäller språk, flerspråkighet, explicit stöd och höga förväntningar. Utifrån ett diskurskritiskt perspektiv är det flertalet faktorer som är viktiga att belysa utifrån det resultat som presenterats och möjliga implikationer för elever i det globaliserade klassrummet. I resultatavsnittet görs en åtskillnad mellan programmen, medan i diskussionsavsnittet ges en mer generell bild av studiens producerade data där slutsatser dras utan att program eller deltagare i studien explicit omnämns. Då uppsatsen genomförs inom institutionen för svenska språket och inom ämnet svenska som andraspråk ges språkideologier ett större utrymme i diskussionen än andra aspekter som synliggörs under resultatavsnittet. Avsnittet avslutas med kunskapsbidraget i studien, en metoddiskussion och till sist slutsatser samt förslag till vidare forskning.

6.1. Studiens huvudsakliga resultat

I den här studien har det visat sig att lärares förståelse av ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt, och ett explicit stöd, kan sägas strida mot gällande styrdokument vad gäller elevernas rätt till en likvärdig utbildning och tidigare forskning om framgångsrik undervisning i det globaliserade klassrummet (se avsnitt 2). I de Skolverksmoduler (se avsnitt 1.1) lärarna på skolan tagit del av poängteras vikten av att utgå från elevernas tidigare förkunskaper med betoning på skolans kompensatoriska uppdrag då eleverna i det globaliserade klassrummet är en heterogen grupp men skilda erfarenheter och kunskaper. De diskurser som framträder i studiens producerade data påvisar dock att det förekommer diskurser som missgynnar elever i

det globaliserade klassrummet. I studien framträder ett sunt förnuft som gör de enskilda individerna till ansvarstagare för sina skolresultat. Det är den enskilda lärarens förståelse för explicit stöd som styr klassrumsdiskurserna i studien och det finns skilda programdiskurser på skolan.

När deltagarna i studien presenteras (se avsnitt 4.1.2) redogörs det för att eleverna på Teknikprogrammet, i studien, är antagna från meritpoäng mellan 140 och 327,5, och eleverna på Naturvetenskapsprogrammet är antagna från meritpoäng mellan 160 och 327,5. Sett till antagningssiffrorna är spannet på de båda programmen likartat. Trots det framträder skilda programdiskurser i studiens producerade data. Förutom programdiskurserna framträder de enskilda lärarnas klassrumsdiskurser och förståelse för elevernas ansvar kontra vad som anses vara explicit stöd i undervisningssammanhang.

Eleverna i studien lyfter fram att det är för höga förväntningar, för mycket eget ansvar och för lite lärarstöd. Således påvisar studiens producerade data ett liknande resultat som tidigare studier (se bl.a. Nilsson Folke 2017:96, Axelsson 2013:547, Loeb Henning m.fl. 2016). Det som behöver utvecklas, sett till studiens producerade data (se resultatavsnittet) är stödstrukturer som utgår från elevernas förkunskaper och individuella behov. På det ena programmet ges eleverna chanser till kompletteringar och omprovstillfällen utifrån enskilda behov. Lärare bokar in och avsätter enskild tid till elever och undervisningen utgår till stor del från elevernas förkunskaper. På det andra programmet utgår undervisningen inte från elevernas förkunskaper. Det ges i liten utsträckning enskilt stöd till eleverna och det är fasta provdagar för de elever som inte lyckas vid första provtillfället.

Något som tydliggörs är vikten av det sociala samspelet lärare och elev emellan för att skapa en kultur där eleverna är bekväma att fråga, ta ordet och chansa även om de inte är säkra på svaret. Att elevernas uppfattningar om sig själva i hög grad påverkas av lärarnas ordval och omdömen påvisas i studiens resultatavsnitt. De lärare som lyfts fram som bra stöd beskrivs utifrån en elev med orden ”de kör inte bara på, de läser av och de tar på tavlan och förklarar på olika sätt, de ser att det inte är ens eget fel när man inte fattar”. När undervisningen utgår från en generell förutbestämd nivå synliggörs inte vad eleverna kan, snarare synliggörs vad eleverna inte kan. Således skapas ett bristperspektiv på eleverna som förväntas ta till sig av kunskaperna

på den nivå läraren anser är adekvat oavsett den enskilda individens erfarenheter och kunskaper. Just meningen ”de ser att det inte är ens eget fel när man inte fattar” i citatet ovan fastnar hos mig under fältveckorna. Citatet belyser vikten av det kompensatoriska uppdraget skolan har och förståelsen för att likvärdig undervisning inte nödvändigtvis innebär samma undervisning utan snarare samma möjligheter (se Gy11, SFS 2010:800). Fyra av de elva lärarna i studien arbetar utifrån ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt som kan likställas med de diskurser som återges i figur 2 (se avsnitt 2.5). Övriga lärare använder sig, i olika utsträckning, av delar från figuren.

Liksom Skolinspektionens (2020) rapport om distansundervisning visar studiens producerade data att det finns ett bristande lärarstöd och en bristfällig kommunikation de dagar undervisningen bedrivs på distans. Det är möjligt att vissa lärare inte är bekväma med zoom vilket påverkar deras handfallenhet men det verkar som att vissa lärare saknar didaktiska verktyg för hur gynnsamt lärande bedrivs och vad som krävs för att utveckla en individ. Om eleverna på egen hand förväntas klara av uppgifter vad ska vi då ha lärare till? Att vissa lärare i samtal positionerar eleverna utifrån exempelvis E-nivå förklarar att eleverna sedan pratar om sig själva som E-elever. Studiens producerade data påvisar att förståelsen för den proximala utvecklingszonen och det sociokulturella perspektivet på lärande återfinns inom vissa klassrumsdiskurser men inte andra (se Gibbons 2018:42, Ortega 2009:218, 251). *Eleverna som ansvarstagare* är en diskurs som missgynnar även de elever som är högpresterande då de inte får explicit stöd för att nå nästa nivå inom ämnet.

De sociala strukturer som tycks påverka diskurserna som återfinns på programmen är baserade på vilka elever som läser *natur* kontra *teknik*. Trots att det är nästintill samma antagningspoäng på båda programmen. Det finns tidigare studier som lyfter fram programdiskurser. Andersson Varga (2014:63) beskriver eleverna i den naturklass hon följer som högpresterande, intresserade och prestationsinriktade. Hon hänvisar till tidigare studier vars resultat visar att det finns en rädsla för att visa sig okunnig på Naturvetenskapsprogrammet (se exempelvis Beach 1999, Berggren 2013). Liknande resultat visar den där studiens producerade data där en elev besvarar lärarens uppmaning att ställa frågor med orden ”ja men alla andra ska ju lyssna också”. Tidigare forskning visar att de förväntningar lärare har på eleverna på

Naturvetenskapsprogrammet hämmar deras fortsatta kunskapsutveckling (jfr Andersson Varga 2014:237).

Andersson Varga (2014:238) problematiserar det faktum att vissa lärare betraktar elevers förmågor som medfödda eller inneboende egenskaper. En sådan slutsats går att dra i den här studien, då de för höga förväntningarna och avsaknaden av explicit stöd på båda programmen lämnar ansvaret för skolresultaten på den enskilda eleven. Att lärare utgår från sina egna erfarenheter och kunskaper utifrån de normer som omfattar klassrumdiskursen synliggörs i studien. En slutsats som då dras är att lärarna kan behöva medvetandegöras och ges möjlighet att utmana och omforma de diskurser som framträder i studiens producerade data. Elevernas utgångspunkter är individuella i den heterogena klassammansättning de tillhör även om målen de strävar mot i skolan är generella. Den komplexiteten kan uppfattas som utmanade av lärare (se Sundström-Rask 2018:120), men det är en verklighet lärare behöver anpassa sig och förhålla sig till, då Skollagen 3 kap. 2 § innefattar alla elevers rätt till att utvecklas så långt det är möjligt enligt utbildningens mål utifrån sina egna förutsättningar (SFS 2010:800).

I ett klassrum är läraren en *inflytelserik deltagare* och eleverna *maktlösa deltagare* utifrån den samhälleliga diskurs som formar skolan som institution (Fairclough 1992, 2015). Det leder till att läraren i större utsträckning styr och kan påverka klassrumsdiskursen, vilket begränsar elevernas handlingsutrymme. Det förklarar att eleverna i studiens producerade data i hög utsträckning accepterar de positioneringar som lärarna tilldelar dem. Eleverna accepterar det stora ansvaret som åläggs dem, deras eget ansvar för sina skolresultat och det faktum att lärare på det ena programmet i hög utsträckning avslutar digitala lektioner i förtid. I fältsamtal med eleverna lyfter de att de saknar stöd, att de ogillar delar av diskurserna och att de önskar förändring, men istället för att ifrågasätta väljer de att respondera med tystnad (jfr Nilsson Folke 2017:97, Siekkinen 2021:159f). Fairclough (2015:15) menar att det eleverna kan göra för att utmana diskursen är att bemöta den med tystnad. Det är möjligt att tystnaden som förekommer i klassrummet är ett implicit sätt att säga emot. Det är troligt, och studiens producerade data visar, att när eleverna blir sedda och accepterade som individer då törs de i större utsträckning agera inom klassrumsdiskursen. Nedan diskuteras de diskurser och diskurspositioneringar som framträder i studiens producerade data i relation till språkideologier.

6.2. Resultat kopplat till samhälleliga språkideologier

Språkideologier begränsar handlingsutrymmet för individer som inte talar *rätt* språk (Blackledge 2005:44). I studiens producerade data framhävs en begränsad flerspråkig diskurs där engelskan, förutom svenskan, är ett naturligt förekommande språk. Att just engelska tillåts inom den gemensamma klassrumsdiskursen kan förklaras utifrån dess status inom populärkultur, media och reklam då eleverna i studien själva påtalar det och då lärarna tar in engelskan via böcker, författare och filmer (jfr Blackledge 2005:44). Sättet eleverna leker med engelskan och blandar in engelska ord och uttryck när de pratar med varandra tyder på att det är en del av deras gemensamma ungdomsspråk.

Huruvida andra språk skulle accepteras inom den gemensamma klassrumsdiskursen i det globaliserade samhället påvisar inte studiens resultat. Det förekommer inga försök till att tala andra språk och majoriteten av de flerspråkiga elever jag har fältsamtal med säger att deras förstaspråk används i hemmet med familjen. Det är endast de två nyanlända eleverna som säger att de använder sina förstaspråk till att översätta ord som förekommer i undervisningssammanhang, vilket inte framträder under de lektioner jag deltar på. Huruvida dessa diskurser missgynnar eleverna i det globaliserade klassrummet undersöks inte i studien, inte heller vilka implikationer det får för den rådande diskurs som rör flerspråkighet på samhällsnivå (se Milani 2008, Blackledge 2005, Cooke & Simpson 2015). Dock förstärker den diskurs som framträder i klassrummet det sunda förnuft som säger att svenskar, svenska språket och *'det svenska'* är normen att förhålla sig till (jfr Sundström-Rask 2018, Nilsson Folke 2017, Sharif 2017, Juvonen 2015).

Att just svenskan är sunt förnuft framträder i fältsamtal med elever då två elever klassificerar svenskämnet som *vanligt*, medan då implicit positioneras svenska som andraspråk som *ovanligt*, eller *annorlunda*. Att läsa *vanlig* svenska påvisar hur ramar styr och begränsar handlingsutrymmet för elever med svenska som andraspråk då de indirekt positioneras som *vanliga* eller *'ovanliga'*. Svenskan blir en ram att förhålla sig till för att inkluderas i *det vanliga*. När det gäller andra kulturer förekommer globala perspektiv i undervisningen, särskilt på Teknikprogrammet med hänsyftning till företag, industri och globalisering.

De positioneringar som framträder i studiens producerade data karaktäriserade ojämlika maktförhållanden mellan lärare och elever, men också mellan olika elevgrupper. Det framträder indirekt fördomar eller stereotyper gentemot somalier eller afrikaner i resultatavsnittet. Hur mycket den samhälleliga debatten omedvetet påverkar flerspråkighetsdiskursen i klassrummet besvaras inte i studien, men det är möjligt att den problematiserade bild som ges av nyanlända och invandrare i media påverkar (jfr Cooke & Simpson 2015:116, Blackledge 2005:44). Sådana ideologier kan påverka eleverna med svenska som andraspråk att acceptera det sunna förnuft som råder där deras förstaspråk är förpassade till hemmets sfär, även om modersmålsundervisning erbjuds på eftermiddagstid.

Ett av studiens resultat visar att samtliga elever räknas in i det *vi* som förekommer inom de klassrumsdiskurser som observerats i studien, vilket inkluderar att samtliga elever har lika höga förväntningar på sig och betraktas ur den aspekten som kompetenta individer både av lärarna och sig själva. Det globaliserade samhället genomsyrar undervisningen och accepteras som sunt förnuft å ena sidan men å andra sidan är det tydligt vad som räknas som status och vilka länder, språk och kulturer som premieras. Studien undersöker inte hur eleverna med svenska som andraspråk upplever detta. Frågan är om eleverna omedvetet anpassar sig till den rådande diskursen då de på egen hand förväntas förstå den nya skolkulturen, det nya språket och för att de vill räknas in bland skolans övriga elever (jfr Sharif 2017:36, Ortega 2009:250). Klassrummen skulle kunna utmana språkdiskursen i högre utsträckning, utan att exkludera någon från *vi:et*. Det interkulturella perspektivet saknas till stor del i studien, och att i högre utsträckning inkludera olika kulturer och språk i diskussionerna skulle kunna skapa en klassrumsdiskurs där flerspråkighet i högre utsträckning accepterades som sunt förnuft och som en del av det globaliserade klassrummet (se García & Wei 2014:68, Hélot 2015:215). Lärare kan i högre utsträckning ge fler exempel från skilda kulturer, prata om flerspråkighet eller ge förslag på hjälpmedel såsom google-översätt, studi.se eller ha lexikon på olika språk i klassrummet (jfr figur 2 avsnitt 2.5). Det i sin tur skulle kunna utmana den språkideologi som påverkar den samhälleliga diskursen där vissa länder och språk värderas högre än andra.

6.3. Kunskapsbidraget från studien

Denna studies kunskapsbidrag till ämnet svenska som andraspråk är främst att belysa skolvardagen för elever på olika högskoleförberedande gymnasieprogram i det globaliserade klassrummet. Tidigare studier inom andraspråksfältet har ofta fokuserat på nyanlända och flerspråkiga elever i förberedelseklass, introduktionsverksamhet eller inom andraspråksundervisningen (se ex. Sharif 2017, Sundström-Rask 2018, Nilsson Folke 2017) där eleverna positioneras som 'de andra' och där eleverna blir sedda utifrån vad de saknar. Eleverna i dessa studier framhäver sin önskan om att inkluderas i skolans *riktiga* elever. Den här studien påvisar att de elever som når gymnasiebehörighet till stor del inkluderas i sammanhanget och blir en del av *vi:et*. Det här ger eleverna en möjlighet att *få bli någon* istället för att redan vara någon som klassificeras som en representant för 'de andra' (jfr Siekkinen 2021:42). En intressant aspekt att belysa är vilka identiteter som eleverna i det globaliserade klassrummet idag tillskrivs, och vilka identiteter som då blir möjliga för eleverna att skapa inom klassrumsdiskursen (se Blommaert 2004:205ff).

Studien visar trots vad styrdokumentet säger att skolan inte är likvärdig i vissa avseenden, och ett ytterligare bidrag inom forskningsfältet är att synliggöra att ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt innefattar mer än att betona begrepp och erbjuda stödmallar. Ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt inkluderar individen i centrum, ett språkligt tillåtande klimat, explicit stöttning och höga förväntningar vilket tydliggörs i figur 2 (se avsnitt 2.5). Studiens producerade data framhäver vikten av att inte behandla eleverna på samma sätt i det globaliserade klassrummet då de har olika utgångspunkter (jfr Gibbons 2018:34). Det språk- och kunskapsutvecklande arbetssättet, och det sociokulturella perspektivet på lärande, utgår från att det inte finns en genomsnittselev utan att undervisningen behöver anpassas utifrån individernas förutsättningar och behov för att gynna lärandet. Det är på så sätt likvärdighet i undervisningen kan uppnås (se Skollagen 1 kap. 9 §, SFS 2010:800).

Diskursteorin och de diskurspositioneringar som framträder i studien belyser vikten av att lärare är medvetna om att de har agens att förändra och påverka klassrumsdiskursen. Det är läraren som tilltalar, eller väljer att inte tilltala, som styr

språkhandlingarna och lektionsinnehållet. Det som den kritiska diskursanalysen (CDA) ämnar att göra är att förändra verkligheten till förmån för individer eller grupper som diskrimineras, missgynnas eller marginaliseras av de förekommande diskurserna (Fairclough 2015:15). Utifrån den aspekten bidrar studien med att belysa skolvardagen för elever på två högskoleförberedande gymnasieprogram där några av de rådande diskurserna skapar ojämlika förhållanden och förutsättningar för elever på individnivå. Sammantaget påvisar studien vikten av att belysa skolgången på individnivå för att få en samlad bild av de behov som återfinns bland eleverna i det globaliserade klassrummet. Att en elev lyfter fram att de haft ”tur med alla lärare på gymnasiet” belyser de ojämlika förutsättningar som ges elever då det blir enskilda lärares klassrumsdiskurs och/eller programdiskurser som skapar möjligheter för eleverna att i olika grad lyckas eller misslyckas i skolan.

Att ha höga förväntningar men ge lite explicit stöd och att betona begrepp men inte utgå från individernas förkunskaper skapar en diskrepans mellan individernas olika förutsättningar att lyckas i skolan. För de individer som har stöd hemifrån eller som har lätt för sig i ämnena kan det egna ansvaret för skolresultat till viss del stärka deras känsla av att vara kompetenta. För de elever som åläggs ansvaret för sina bristfälliga resultat, återstår frågan hur stor påverkan skolan har på deras identitet, självbild och självkänsla. Olikheterna i utbildningssystemet missgynnar de redan missgynnade individerna. Framförallt kan bilden av lärarrollen problematiseras utifrån studiens producerade data. Är läraren främst någon som delar ut uppgifter, redogör för kunskap eller någon som faktiskt lär ut och stöttar den enskilda individen?

I studiens fältsamtal deltar elever med skilda bakgrunder och erfarenheter (se tabell 5) och det är ett viktigt kunskapsbidrag för att synliggöra hur viktiga elevernas röster är för att förbättra skolvardagen där samhälleliga diskurser till stor del påverkar positioneringarna i det globaliserade klassrummet. Den framåtsyftande tanken med CDA (Fairclough 2015:6) är att belysa verkligheten men också försöka förklara varför den ser ut som den gör för att sedan kunna skapa en förändring. Således behöver lärare i större utsträckning vara medvetna om hur deras handlingsmönster påverkar handlingsutrymmet för eleverna i klassrummet. Deras positionering utifrån kunskapssyn, språkideologier och programdiskurser påverkar och styr elevernas skolvardag och i slutändan deras skolresultat och självbild. Frågor lärare och andra

aktörer i skolans värld bör ställa sig är vilket socialt klimat som behövs för att elever i det globaliserade klassrummet ska känna sig uppskattade och väl till mods? Vilka villkor måste uppfyllas för att dessa ska utvecklas och vilja ta en aktiv del i samhället? Hur ska undervisningen utformas så att lärare möter samtliga elevers proximala utvecklingszon?

När det gäller flerspråkighet och språkanvändning på gymnasiet behöver perspektivet i flerspråkighetsforskningen vidgas. Tidigare forskning lyfter i stor utsträckning fram vikten av att belysa elevernas flerspråkighet och uppmuntra den i klassrummet (se ex. Cummins 2017, García & Flores 2015, García & Wei 2014, Hélot 2015). Eleverna i den här studien använder sin språkliga repertoar i olika utsträckning och de använder sina språk på olika sätt och inom olika sfärer. Lärare kan belysa och uppmuntra flerspråkighet i klassrummet men den flerspråkiga individen behöver få möjlighet att positionera sig själv och fortsatt inkluderas i *vi:et* som framträtt i den här studiens producerade data och inte bli en representant för '*de andra*'. Om individen i centrum är lärarens huvudsakliga fokus i det globaliserade klassrummet, skapas ett jämlikt klassrumsklimat som återspeglar det öppna, mångkulturella och komplexa samhället *vi* lever i idag. Då kan elever i hög utsträckning ges samma möjligheter och likvärdighet i undervisningen kan uppnås.

6.4. Metoddiskussion

Valet av metod och teoretiska utgångspunkter har på olika sätt påverkat studiens resultat och slutsatser. Hade andra perspektiv valts hade andra resultat och slutsatser presenterats. Beroende på vad som fokuseras i analysen, dvs. vilken teori som avgränsar, går det att lyfta fram olika perspektiv (jfr Fairclough 1996:164). I den här studien var fokus på elever i det globaliserade klassrummet och hur olika lärare arbetar med ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt på två högskoleförberedande gymnasieprogram.

Studien genomfördes under en tid då Sveriges skolor bedrev blandad undervisning på grund av rådande pandemi. Under normala förhållanden då undervisning på gymnasieprogram bedrivs i realtid på plats hade vissa aspekter i studien underlättats. Det var svårare att få en naturlig tillgång till fältet och informella samtal kunde inte ske i lika stor utsträckning de dagar det var zoom-undervisning. Fler fältsamtal med

lärare hade kunnat berikat studien med en ytterligare problematisering av lärarrollen samt den ansvarsfråga som lyfts fram rörande elevernas skolresultat i resultatavsnittet.

Valet av program inverkar på studiens resultat och båda programmen är högskoleförberedande och har relativt höga antagningspoäng (140 respektive 160 som lägsta poäng i de två klasser som observerades). Viss skillnad i resultat mellan program blir det då sex lärare observerades på Teknikprogrammet och fyra på Naturvetenskapsprogrammet (då samma lärare undervisade i två olika ämnen). Högre autencitet hade kunnat uppnås ifall samtliga lärare på programmen tackat ja till medverkan. Ämnena har olika utrymme i elevernas scheman och graden av abstraktion kan anses vara högre i de ämnen som observerades på Naturvetenskapsprogrammet, vilket exempelvis leder till färre lektionstillfällen för fördjupande diskussioner. Samma antal elever deltog i flera eller längre fältsamtal på båda programmen (se tabell 5) och ett likartat antal lektioner observerades på båda programmen (tio respektive elva). Då programdiskurser framträder i studiens producerade data hade andra program troligtvis påvisat andra resultat, något som skulle vara intressant att undersöka. På grund av studiens avgränsning deltog jag endast en vecka per program, under en längre tids deltagande observationer hade tydligare slutsatser kunnat dras rörande diskurspositionering individer och grupper emellan (se Blommaert & Dong 2010:29). Då hade en relation med fler elever kunnat etableras och skapat ett vidare perspektiv kring tystnadskulturen på Naturvetenskapsprogrammet och det mer implicita enskilda ansvaret som åläggs eleverna på Teknikprogrammet.

En del kritiker menar att forskare inom CDA endast väljer innehåll inom den ideologi eller de kategorier som är där forskaren befinner sig, istället för att låta diskurserna växa fram utifrån kontexten (se Blackledge 2005:17). Den här studien är skriven inom institutionen för svenska språket men som studiens producerade data visar lyfts diskurser fram som påverkar elever mer generellt i det globaliserade klassrummet. Det språkvetenskapliga perspektivet lyfts in via språkideologier och en förståelse för hur språk och språkval påverkar handlingsutrymmet för deltagare i en gemensam diskurs. Blommaert & Bulcaens (2000:455) kritik mot CDA är att det ibland blir en fokuserad analys och vissa andra aspekter förbises, såsom under vilka omständigheter som det som analyseras samlats in eller vuxit fram. Därför presenteras

kontexten i studien och de maktförhållanden som ligger inbäddade i skolan som samhällelig institution (jfr Blommaert & Bulcaen 2000:460).

Eftersom deltagare ofta är omedvetna om de diskurser de verkar i hade enbart intervjuer inte kunnat besvara syftet i den här forskningsstudien, men som nämnts hade fler fältsamtal med lärare kunnat höja autenticiteten i studien mer då samtligas röster i större utsträckning hade kunnat återges och förklara det observerade. Risken med att analysera yttranden är att det blir en maktförskjutning mellan forskaren och de vars röster som analyseras och att bara delar av yttranden väljs ut för att tolka förekommande diskurser (Blommaert 2004:33). Med detta i åtanke har studiens producerade data lästs igenom åtskilliga gånger för att inte förbise något och för att återge de olika perspektiv och diskurser som framträtt. Videoinspelningar hade kunnat berika studien och höjt studiens kredibilitet för att i större grad kunna återge det visuella. Dock var studiens omfång och tidsavgränsning faktorer som inverkar på valet av metod. Deltagarna i studien kan i första hand representera sig själva som individer även om det resultat som framträder i studiens producerade data kan överföras till tidigare forskning. Nedan återges studiens sammanfattande slutsatser och förslag till vidare forskning.

6.5. Sammanfattande slutsatser & vidare forskning

En viktig slutsats i studien är att elevernas möjligheter till likvärdig undervisning påverkas av vilket program de studerar på och lärarens förståelse av ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt. Båda dessa faktorer baseras på den elevsyn som genomsyrar programdiskursen och den enskilda lärarens klassrumsdiskurs. Lärare behöver i högre grad medvetandegöras om makten de innehar att styra handlingsutrymmet för eleverna i klassrummet och de behöver uppmärksammas på de ideologier som färgar deras sätt att undervisa och bemöta eleverna i det globaliserade klassrummet. Att exemplifiera och synliggöra ideologier och normer som styr ger lärarna en chans att utmana och omforma de program- och klassrumdiskurser som framträder i studiens resultatavsnitt.

En ytterligare slutsats är att de båda programmen som förekommer i studien har olika styrkor och det påvisar vikten av ett kollegialt utbyte mellan program. Den kollegiala utvecklingsprocessen som genomförts via Skolverkets moduler har lett till

ett användande av ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt i viss grad, även om det är möjligt att förståelsen fanns hos enskilda lärare redan innan modulararbetet påbörjades. Det som framträder är dock att det inte räcker att prata om ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt utan lärare behöver i högre grad utbildas i, och medvetandegöras om, olika didaktiska verktyg för att kunna undervisa den heterogena elevgrupp det globaliserade klassrummet består av. Figur 2 (avsnitt 2.5) kan vara ett stöd för att skapa en förståelse för det komplexa uppdrag lärare har i dagens klassrum och för att synliggöra att ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt inkluderar flertalet aspekter. När elever i det globaliserade klassrummet misslyckas med sina skolresultat bör detta sättas i relation till det explicita stöd och den undervisning de haft tillgång till. En uppgift för framtida forskning är att lyfta fram fler exempel på undervisning som genomsyras av gynnsamma diskurser i det globaliserade klassrummet för att skapa en förståelse för hur det kan skapas en undervisning som präglas av individen i centrum och möjligheten till en likvärdig undervisning. Fortsatt forskning rörande program- och lärardiskurser är av vikt för att på sikt nå en likvärdig undervisning på gymnasieskolans samtliga program.

Litteraturförteckning

- Andersson, Mariella 2019. *Olika aktörers perspektiv på nyanlända och flerspråkiga elevers skolframgång – i relation till framgångsfaktorer och skolutvecklingsprocesser*. Magisteruppsats. <<https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1333553/FULLTEXT01.pdf>> . Hämtad 2021-01-25.
- Andersson Varga, Pernilla 2014. *Skrivundervisning i gymnasieskolan: svenskämnets roll i den sociala reproduktionen*. Doktorsavhandling. (Göteborgsstudier för utbildningsvetenskap och lärarforskning) Göteborg: Centrum för utbildningsvetenskap, Göteborgs universitet.
- Aspers, Patrik 2011. *Etnografiska metoder*. Stockholm: Liber.
- Axelsson, Monica 2013. Flerspråkighet och lärande. I: Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur, s. 547-578.
- Axelsson, Monica 2015. Nyanländas möte med skolans ämnen i ett språkdidaktiskt perspektiv. I: Bunar, Nihad (red.), *Nyanlända och lärande – mottagande och inkludering*. Stockholm: Natur och kultur, s. 81-138.
- Beach, Dennis 1999. Om demokrati, reproduktion och förnyelse i dagens gymnasieskola. I: *Pedagogisk forskning*. nr 4:1999, s. 349-365.
- Berggren, Jan 2013. *Engelskundervisning i gymnasieskolan för mobilisering av ungdomars livschanser*. Doktorsavhandling. (Linnéuniversitetets studier för samhällsvetenskap). Växjö: Institutionen för pedagogik, Linnéuniversitetet.
- Blackledge, Adrian 2005. *Discourse and Power in a Multilingual World*. Amsterdam: John Benjamins.
- Blommaert, Jan 1999. The debate is closed. I: Blommaert, Jan (ed.), *Language Ideological Debates*. Berlin and New York: Mouton de Gruyter, pp. 425-438.
- Blommaert, Jan 2004. *Discourse: A Critical Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blommaert, Jan 2006. Language Policy and National Identity. I: Ricento, Thomas (ed.), *An Introduction to Language Policy*. Oxford: Blackwell, pp. 238-254.
- Blommaert, Jan & Bulcaen, Chris 2000. Critical Discourse Analysis. *Annual Review of Anthropology*. Vol. 29, pp. 447-466.

- Blommaert, Jan & Dong, Jie 2010. *Ethnographic fieldwork: A beginner's guide*. Bristol: Multilingual Matters.
- Bryman, Alan 2018. *Samhällsvetenskapliga metoder*. (uppl. 3). Stockholm: Liber.
- Bunar, Nihad 2010. *Nyanlända och lärande – En forskningsöversikt om nyanlända elever i svenska skolan*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Bunar, Nihad 2015. *Nyanlända och lärande – mottagande och inkludering*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Cooke, Melanie & Simpson, James 2015. Discourses about linguistic diversity. I: Martin-Jones, Marilyn, Blackledge Adrian & Creese, Angela (eds.), *The Routledge Handbook of Multilingualism*. London: Routledge, pp. 116-130.
- Cummins, Jim 2017. *Flerspråkiga elever: Effektiv undervisning i en utmanande tid*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Duff, Patricia A. 2012. How to Carry Out Case Study Research. I: Mackey, Alison & Gass, Susan M. (eds.), *Research Methods in Second Language Acquisition: A Practical Guide*. Malden, MA: Blackwell Publishing, Ltd., pp. 95-116.
- Fairclough, Norman 1992. *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, Norman 1996. *Language and Power*. (1th ed.). Harlow: Pearson Education.
- Fairclough, Norman 2015. *Language and Power*. (3th ed.). London & New York: Routledge.
- Fangen, Katrine 2005. *Deltagande observation*. Stockholm: Liber.
- Foucault, Michel 1971. *L'ordre du Discours*. Paris: Gallimard.
- Friedman, Debra A. 2012. How to Collect and Analyse Qualitative Data. I: Mackey, Alison & Gass, Susan M. (eds.), *Research Methods in Second Language Acquisition: A Practical Guide*. Oxford: Wiley-Blackwell, pp. 180-200.
- García, Ofelia & Flores, Nelson 2015. Multilingual Pedagogies. I: Martin-Jones, Marilyn, Blackledge Adrian & Creese, Angela (eds.), *The Routledge Handbook of Multilingualism*. London: Routledge, pp. 232-246.
- García, Ofelia & Wei, Li 2014. *Translanguaging - Language, Bilingualism and Education*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.

- Geertz, Clifford 1973. Thick description: toward an interpretive theory of culture. I: Geertz, C. (ed.). *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books, pp. 310-323.
- Gibbons, Pauline 2018. *Lyft språket lyft tänkandet – språk och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Gorter, Durk & Cenoz, Jasone 2015. Regional minorities, education and language. I: Martin-Jones, Marilyn, Blackledge Adrian & Creese, Angela (eds.), *The Routledge Handbook of Multilingualism*. London: Routledge, pp. 184-198.
- Haglund, Charlotte 2004. Flerspråkighet och identitet. I: Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur, s. 359-387.
- Hajer, Maaïke & Meestringa, Theun 2014. *Språkinriktad undervisning*. (2 uppl.). Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Heath, Shirley B., & Street, Brian 2008. *On Ethnography*. London: Routledge.
- Hélot, Christine 2015. Linguistic diversity and education. I: Martin-Jones, Marilyn, Blackledge Adrian & Creese, Angela (eds.), *The Routledge Handbook of Multilingualism*. London: Routledge, pp. 214-231.
- Hornberger, Nancy 1995. Ethnography in Linguistic Perspective: Understanding School Processes. *Language and Education*. 9:4, p. 233-248.
- Juvonen, Päivi 2015. Lärarröster om direktplacering av nyanlända elever. I: Bunar, Nihad (red.), *Nyanlända och lärande – mottagande och inkludering*. Stockholm: Natur och kultur, s. 139-176.
- Kouns, Maria 2010. *Inga IG i kemi A. En språkdidaktisk studie av en kemilärares undervisningsstrategier i en gymnasieklass med elever med svenska som andraspråk*. Licentiatuppsats. Malmö: Malmö Studies in Educational Sciences, Malmö Högskola.
- Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend 2017. *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lincoln, Yvonna S., & Guba, Egon G. 2011. Paradigmatic Controversies, Contradictions and Emerging Confluences. I: Denzin, N. & Lincoln, Y. (eds.). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. United States: Thousand Oaks, pp. 163-188.

- Loeb Henning, Ingrid, Holm, Ann-Sofie, Holmberg, Per & Olvegård, Lotta 2016. *Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt i gymnasieskolans yrkesutbildning*. Pilotstudie. Göteborg: Göteborgs universitet.
<[file:///C:/Users/maan0428/Downloads/1698074_rapport_spra--kutvecklande_vgr_2016%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/maan0428/Downloads/1698074_rapport_spra--kutvecklande_vgr_2016%20(1).pdf)> Hämtad 2021-02-15.
- Loeb Henning, Ingrid, Nilsson, Charlotte & Olvegård, Lotta 2018. *Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt i vuxenutbildningen*. Rapport. Göteborg: Göteborgs universitet & Skolverket.
<https://www.skolverket.se/download/18.653ebcff16519dc12ef5a9/1540281534778/Larande_exempel_sfi_yrkesutbildning_2018.pdf> Hämtad 2021-02-15.
- Loewen, Shawn & Philp, Jenefer 2012. Instructed Second Language Acquisition. I: Mackey, Alison & Gass, Susan M. (eds.), *Research Methods in Second Language Acquisition: A Practical Guide*. Oxford: Wiley-Blackwell, pp. 53-73.
- Milani, Tommaso M. 2007. *Debating Swedish: Language Politics and Ideology in Contemporary Sweden*. Doktorsavhandling. (Centrum för tvåspråkighetsforskning) Stockholm: Institutionen för språkdidaktik, Stockholms universitet.
- Milani, Tommaso M. 2008. Language testing and citizenship: A language ideological debate in Sweden. *Language in Society*. 37, p. 27-59.
- Nilsson Folke, Jenny 2017. *Lived transitions: experiences of learning and inclusion among newly arrived students*. Doktorsavhandling. Stockholm: Barn- och ungdomsvetenskapliga institutionen, Stockholms universitet.
- Norton, Bonny 2013. Identity, Literacy, and the Multilingual Classroom. I: May, Stephen (ed.), *The Multilingual Turn: Implications for SLA, TESOL, and Bilingual Education*. London: Routledge, pp. 103-122.
- Norton, Bonny & McKinney, Carolyn 2011. An Identity Approach to Second Language Acquisition. I: Atkinson, Dwight (ed.) *Alternative Approaches to Second Language Acquisition*. London: Routledge, pp. 73-94.
- Ortega, Lourdes 2009. *Understanding Second Language Acquisition*. London: Routledge.
- Regeringen. 2019. *Uppdrag till Statens skolverk att genomföra insatser för att stärka utbildningens kvalitet för barn och elever som är nyanlända eller har annat*

modersmål än svenska. dnr: U2019/03787/S. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Sharif, Hassan 2017. *“Här i Sverige måste man gå i skolan för att få respekt”*. Doktorsavhandling. Uppsala: Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier, Uppsala universitet.

Siekkinen, Frida 2021. *Att vara och inte vara: Eleypositioner(ingar) i spänningsfältet mellan svenska och svenska som andraspråk*. Doktorsavhandling. Göteborg: Utbildningsvetenskapliga fakulteten, Göteborgs universitet.

SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

<https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800>. Hämtad 2021-02-15.

Skolinspektionen. 2009. *Utbildning för nyanlända elever – rätten till en god utbildning i en trygg miljö*. Stockholm: Skolinspektionen.

Skolinspektionen. 2013. *Asylsökande barns rätt till utbildning – Nationell sammanställning från flygande inspektion*. dnr: 2013:2272. Stockholm: Skolinspektionen.

Skolinspektionen. 2014. *Utbildning för nyanlända elever*. Stockholm: Skolinspektionen.

Skolinspektionen. 2015. *Utbildning för asylsökande barn som vistas i landet utan tillstånd – riktad tillsyn i 30 kommuner*. dnr: 2014:2380. Stockholm: Skolinspektionen.

Skolinspektionen. 2020. *Utbildning under påverkan av coronapandemin*. dnr 2020:4850. Stockholm: Skolinspektionen.

Skolverket. 2011. *Läroplan för gymnasieskolan 2011, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen*.

<<file:///C:/Users/maan0428/Downloads/gymnasiets%20l%C3%A4roplan%20sammanst%C3%A4llning%20gemensamma.pdf>>. Skolverket. Hämtad 2021-02-15.

Skolverket. 2012. *Få syn på språket – ett kommentarmaterial om språk- och kunskapsutveckling i alla skolformer, verksamheter och ämnen*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. Sök statistik: Betyg och prov på riksnivå, tabell <[Behörighet till gymnasieskolans nationella program för elever som avslutat årskurs 9 läsåret 2015/16-2019/20 \(XLSX\)](#)>. Skolverket. Hämtad 2021-01-25.

Skolverket. 2020. *Riktade insatser för nyanlända och flerspråkiga barn och elevers utbildning*. <<https://www.skolverket.se/skolutveckling/leda-och-organisera-skolan/nyanlanda-barn-och-elevers-utbildning/riktade-insatser-for-nyanlanda-och-flersprakiga-barn-och-elevers-utbildning>> Skolverket. Hämtad: 2020-12-30.

Skolverket. 2019. *Språk- och kunskapsutvecklande arbete*. <https://larportalen.skolverket.se/#/modul/5-las-skriv/Gymnasieskola/018_sprak-o-kunskapsutveckl-arb> Skolverket. Hämtad: 2020-12-30.

Sundström-Rask, Katarina 2018. *Introduktionsverksamhet för nyanlända elever i grundskolans tidiga år*. Licentiatuppsats. Falun: Pedagogiskt arbete, Högskolan Dalarna.

Vetenskapsrådet. 2002. *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Vetenskapsrådet. 2017. *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Winlund, Anna 2019. ”Man kan tänka men inte säga”. *Nordand* nr. 2-2019, s. 142-157.

Bilagor

Bilaga 1 Observationsschema

Flerspråkighet	Anteckningar
1. Eleverna ges utrymme att förklara och diskutera nyckelord på sitt modersmål om detta behövs, med hjälp av kamrater, studiehandledare, lexikon osv.	
2. Läraren använder sig av aktiviteter som integrerar alla språkfärdigheter, dvs. tala, läsa, skriva, lyssna.	
Anteckningar	

Höga förväntningar	Anteckningar
1. <u>Studiero</u> (regler och rutiner i klassrummet)	
2. Materialet engagerar eleverna och ger de möjlighet att öva ämneskunskaperna och ämnesspråket	
3. Ämnesord- och begrepp är anpassade undervisningsnivå	
4. En variation av frågor används för att stimulera elevernas tänkande	
5. Läraren ger tillräckligt med betänketid åt eleverna för att formulera sina svar och inlägg	
6. Det ges goda möjligheter till interaktion och djupgående diskussioner mellan lärare och elever samt elever & elever	
7. Betydelsefulla & varierade aktiviteter (par, grupp, seminarieform, "värdefulla" texter etc.)	
Anteckningar	

Explicit stöttning	Anteckningar
1. Nya begrepp knyts explicit till innehåll som tidigare lärts in och till elevernas tidigare upplevelser	
2. Språkliga mål presenteras och nyckelbegrepp betonas, upprepas och skrivs så att eleverna inser vikten av dessa	
3. Variation av läromedel används (t. ex. grafik, diagram, modeller, bild)	
4. Explicita modelltexter och/eller undervisningsmetoder används för att stötta och underlätta elevernas förståelse och inläring (ex. EPA, laborerande samtal, cirkelmodellen etc.)	
5. Muntligt språk är anpassat till elevernas språknivå (t.ex. vad gäller uttal, tempo, satsstrukturer)	
6. Tydliga förklaringar av instruktioner och uppgifter & tydlig genomgång samt lektionsplanering	
7. En mängd olika tekniker används för att förtydliga ämnesbegrepp (såsom bilder, grafiska framställningar, demonstrationer, gester)	
8. Läraren ger regelbunden feedback på elevernas yttranden och arbeten (språkligt, innehållsmässigt och vad gäller arbetssätt)	
Anteckningar	

Individen i centrum	Anteckningar
1. Ämnesmål presenteras för eleverna	
2. Ämnesinnehållet anpassas till olika elevers olika kompetenser (t.ex. i genomgångar, uppgifter och i text)	
3. Under lektionen använder sig läraren av olika stöttningsstrategier för att främja elevernas förståelse och formulerande	
4. Alla elever känner sig sedda och får komma till tals	
5. Lektionen avslutas på ett tydligt sätt	
Anteckningar	

Bilaga 2 – Informationsbrev och samtycke

Mariella Andersson
SSA230 – Masteruppsats Svenska som andraspråk
Göteborgs universitet, Göteborg
vt 2021



Information om undersökning rörande språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt på gymnasiet

Du tillfrågas härmed om ditt deltagande i denna undersökning, där syftet är att via lektionsobservationer se hur lärare och elever tillsammans agerar och interagerar med varandra ur ett flerspråkighetsperspektiv. Det övergripande målet med studien är att belysa hur olika lärare på gymnasieprogram arbetar på ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt.

Studien kommer genomföras via lektionsobservationer där vissa fältsamtal med elever och lärare kommer att genomföras då lärare och elevers reflektioner är av vikt för att förstå det som observeras. Ljudinspelningar kommer att ske under lektionen och det som observeras kommer att antecknas. Vid vissa tillfällen kommer tavlan eller eventuellt lektionsmaterial att fotograferas för att underlätta analysen av observationerna samt vid vissa tillfällen kommer elever tillfrågas om att bli ljudinspelade vid grupparbeten. Det som spelas in kommer delvis att transkriberas för att belysa skeenden som observeras. Du som är tillfrågad tillhör den klass som ska observeras under en veckas tid och du informeras härmed om ditt deltagande och samtycke till att medverka i studien.

Allt material kommer anonymiseras så att namn på skola, deltagare och ort tas bort. Materialet från observationerna kommer förvaras inlåst eller på lösenordsskyddad enhet. Studien kommer att presenteras i form av en masteruppsats vid Göteborgs universitet. Det insamlade materialet kommer endast användas i den här uppsatsen, när materialet uppfyllt sitt syfte för undersökningen kommer det förstöras. Ditt deltagande i undersökningen är helt frivilligt. Du kan när som helst avbryta ditt deltagande utan närmare motivering.

Ytterligare upplysningar kan lämnas av nedanstående ansvariga

Mariella Andersson
student vid Göteborgs universitet
Mail: gusvanmvma@student.gu.se
Telefon: 072-216 70 68
Smedjebacken 2021-02-02

Pernilla Andersson Varga
handledare vid Göteborgs universitet
Mail: pernilla.andersson.varga@gu.se

Skriftligt samtyckte till att delta i studien

Jag har tagit del av den skriftliga och muntliga informationen angående studien och dess syfte. Jag ger mitt samtycke till att bli observerad och tillfrågad under observationens gång. Jag är medveten om att jag kan bli inspelad via ljud och jag förstår att inspelningen i så fall kommer att användas i en uppsats. Jag förstår att mina personuppgifter inte kommer användas i uppsatsen och att jag är anonym i studien. Jag är medveten om att det är frivilligt att delta och att jag kan avsluta deltagandet när jag vill utan motivering.

Datum: _____

Underskrift deltagare: _____

Namnförtydligande: _____